J. C. Coleman
L. B. Hendry

Psicología de la adolescencia

Morata

CUARTA EDICIÓN
Completamente actualizada

Colección: PSICOLOGÍA
Manuales

Psicología de la adolescencia

Por

John C. COLEMAN
Leo B. HENDRY

Traducción de

Tomás del Amo

John C. COLEMAN
Leo B. HENDRY

Psicología de la adolescencia

Cuarta edición actualizada

Ediciones Morata, S. L.
Fundada por Javier Morata, Editor, en 1920
C/ Mejía Lequerica, 12 - 28004 - MADRID
morata@infornet.es - www.edmorata.es

Título original de la obra:
THE NATURE OF ADOLESCENCE

© 1999 John C. Coleman & Leo B. Hendry *(3d. edition)*

Primera edición: 1985
Segunda edición: 1987 (reimpresión)
Tercera edición: 1994 (reimpresión)
Cuarta edición: 2003 (edición actualizada)

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y siguientes. Código Penal).

EDICIONES MORATA, S. L. (2003)
Mejía Lequerica, 12. 28004 - Madrid

Derechos reservados
Depósito Legal: M-32.281-2003
ISBN: 84-7112-490-4

Compuesto por: Ángel Gallardo
Printed in Spain - Impreso en España

Imprime: Closas-Orcoyen, S. L. Paracuellos de Jarama (Madrid)
Cubierta: J. Gómez Morata

Contenido

AGRADECIMIENTOS 9

CAPÍTULO PRIMERO: **Introducción** 11
Cambio social, 11.—*La naturaleza de la transición*, 17.—*Contextualismo evolutivo*, 21.—Hay un ecología humana, o contexto del desarrollo humano, 22.—Hay una continuidad para el desarrollo humano, 22.—Los individuos y sus familias se influyen recíprocamente entre sí, 22.—Se debe adoptar un enfoque multidisciplinar para estudiar el desarrollo humano, 22.—Los individuos son productores de su propio desarrollo, 23.—Al estudiar la interacción persona-contexto, deberíamos considerar la noción de bondad de ajuste, 23.—*El modelo focal*, 24.—*Bibliografía adicional*, 29.

CAPÍTULO II: **Desarrollo físico** 31
Pubertad, 31.—*Efectos psicológicos de la pubertad*, 35.—*Adolescentes que se desarrollan pronto y adolescentes que se desarrollan tarde*, 38.—*La tendencia secular*, 40.—*Implicaciones para la práctica*, 42.—*Bibliografía adicional*, 43.

CAPÍTULO III: **Pensamiento y razonamiento** 44
Operaciones formales, 44.—*Conocimiento social*, 49.—*Pensamiento moral*, 53.—*Implicaciones para la práctica*, 57.—*Bibliografía adicional*, 58.

CAPÍTULO IV: **El yo y la identidad** 59
Factores asociados con el desarrollo del autoconcepto, 60.—*Autoestima*, 64.—*Enfoques teóricos para el desarrollo de la identidad*, 68.—*Una revisión de la investigación sobre la identidad étnica*, 73.—*Implicaciones para la práctica*, 78.—*Bibliografía adicional*, 79.

CAPÍTULO V: **Familias** 81
El desarrollo de la autonomía, 81.—*Conflicto y el vacío intergeneracional*, 86.—*Ambiente familiar y desarrollo adolescente*, 88.—*Cultura y origen étnico*, 91.—*Madres y padres*, 93.—*Divorcio y el cambio de naturaleza de las familias*, 95.—*La educación de los adolescentes*, 100.—*Implicaciones para la práctica*, 103.—*Bibliografía adicional*, 105.

© Ediciones Morata, S. L.

CAPÍTULO VI: **Sexualidad adolescente** 106
Cambio de patrones del comportamiento sexual, 106.—*El contexto y el momento del comportamiento sexual adolescente*, 110.—*Aventura amorosa e intimidad*, 114.—*Jóvenes y sexo seguro*, 116.—*Sexualidad lesbiana y "gay" en la adolescencia*, 118.—*Paternidad adolescente*, 121.—*Educación sexual efectiva*, 125.—*Implicaciones para la práctica*, 127.—*Bibliografía adicional*, 128.

CAPÍTULO VII: **Salud adolescente** 129
Consumo de cigarrillos, 131.—*Consumo de alcohol*, 134.—*Drogas ilegales*, 136.—*Preocupaciones de los jóvenes*, 139.—*Salud mental*, 141.—*Deportes y actividades físicas*, 143.—*Conclusión*, 145.—*Implicaciones para la práctica*, 147.—*Bibliografía adicional*, 148.

CAPÍTULO VIII: **Amistad y grupos de iguales** 149
La génesis de las relaciones sociales adolescentes, 151.—*La dinámica de la amistad y los grupos de iguales*, 153.—*Las familias y los amigos*, 156.—*La cuadrilla más grande*, 159.—*El rechazo y el aislamiento*, 162.—*Conclusión*, 164.—*Implicaciones para la práctica*, 166.—*Bibliografía adicional*, 167.

CAPÍTULO IX: **Trabajo, desempleo y ocio** 168
Escolarización y transiciones al mercado laboral, 169.—*La salida del hogar familiar: Un atransición de posición social*, 172.—*Trabajo y desempleo*, 173.—*Desempleo y bienestar*, 177.—*Jóvenes, ocio y estilos de vida*, 179.—*¿Hedonismo para los "tiempos difíciles"?*, 183.—*Conclusión*, 186.—*Implicaciones para la práctica*, 187.—*Bibliografía adicional*, 188.

CAPÍTULO X: **Jóvenes y comportamiento antisocial** 189
Predominio del comportamiento antisocial, 190.—*Factores de riesgo en el comportamiento antisocial*, 194.—*Intervenciones en relación con el comportamiento antisocial*, 199.—*Implicaciones para la práctica*, 202.—*Bibliografía adicional*, 203.

CAPÍTULO XI: **Política, altruismo y acción social** 204
Pensamiento político y razonamiento político, 205.—*Acción social*, 210.—*Implicaciones para la práctica*, 217.—*Bibliografía adicional*, 217.

CAPÍTULO XII: **Estrés, afrontamiento y ajuste** 219
Estrés y transiciones en la adolescencia, 220.—*Causas y correlatos del estrés*, 224.—*Afrontamiento en la adolescencia*, 227.—*Riesgo y resistencia*, 236.—*Conclusión*, 238.—*Implicaciones para la práctica*, 239.—*Bibliografía adicional*, 240.

BIBLIOGRAFÍA 242

ÍNDICE DE AUTORES 275

ÍNDICE DE MATERIAS 283

© Ediciones Morata, S. L.

Agradecimientos

Los autores desean expresar su gratitud a los colaboradores que han proporcionado apoyo y ayuda durante la redacción de este libro. En particular, deseamos dar las gracias a Marion KLOEP, de NTNU en Trondheim, y a Liza CATAN, Catherine DENNISON, Juliet LYON y Debi ROKER de *Trust for the Study of Adolescence* en Brighton. Debi ROKER ha desempeñado un papel especial aportando ideas y materiales para el Capítulo X que se ha beneficiado enormemente de la riqueza de su conocimiento sobre los jóvenes, la política y la participación.

Los autores desean reconocer también el papel desempeñado por Viv WARD, editor senior en Routledge, quien nos ha estimulado continuamente durante los cinco últimos años poniendo de relieve la necesidad de una tercera edición de este libro, y le estamos agradecidos por su interés y entusiasmo.

Las organizaciones que detallamos a continuación han concedido amablemente permiso para utilizar las figuras siguientes: **Capítulo Primero**.–Figuras 1.1, 1.2 y 1.3: *Trust for the Study of Adolescence*; Figura 1.5: J. C. COLEMAN, 1974: *Relationships in Adolescence,* Routledge & Kegan Paul; Figuras 1.6 y 1.7: reimpresas con permiso de SIMMONS, Roberta G. y BLYTH, Dale A., *Moving into Adolescence: The Impact of Pubertal Change and School Context,* Nueva York: Aldine de Gruyter. Copyright © 1987 Roberta, G. SIMMONS y Dale, A. BLYTH. **Capítulo II**.–Figuras 2.1 y 2.6: BMJ Publishing Group; Figuras 2.2 y 2.3: *Scientific American*; Figura 2.4: W. MONTAGNA y W. A. SADLER (Eds.), 1974: *Reproductive Behaviour,* Nueva York: Plenum Publishing Corporation; Figura 2.5: J. M. TANNER, 1962: *Growth at adolescence,* Oxford: Blackwell Science Ltd; Figura 2.8: M. HERMANN-GIDDENS y cols., 1997: "Secondary sexual characteristics and menses in young girls seen in office practice", *Journal of Paediatrics* 99, págs. 505-512. **Capítulo III**.–Figura 3.1: McGraw-Hill; Figura 3.3: M. SHAYER y H. WYLAM, "The distribution of Piagetian stages of thinking in British middle and secondary school children" *British Journal of Educational Psychology* (1978), 48, págs. 62-70 © The British Psychological Society; Figuras 3.4 y 3.5: en "The Adolescent as a Philosopher: The Discovery of the Self in a Postconventional World" reimpreso con permiso de *Dœdalus, Journal of the American Academy of Arts and Sciences*, del número titulado "Twelve to Sixteen: Early Adolescence", Otoño 1971, Vol. 100, N.º 4. **Capítulo IV**.–Figura 4.1:

© Ediciones Morata, S. L.

C. STOLLER y cols., 1996 en "Psychiatrist concepts of the adolescent self-image", *Journal of Youth and Adolescence,* Vol. 25, págs. 273-283, Nueva York: Plenum Publishing Corporation; Figura 4.3: M. ZIMMERMAN y cols., 1997 "A longitudinal study of self-esteem: implications for adolescent development", *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 25, págs. 117-142, Nueva York: Plenum Publishing Corporation; Figura 4.4: de "IDENTITY: Youth and Crisis" de Erik H. ERIKSON. Copyright © 1968 por W. W. Norton & Company, Inc. Reproducido con permiso de W. W. Norton & Company, Inc.; Figura 4.5: de "Variations in bicultural identification among African-American and Mexican-American adolescents", de J. PHINNEY y M. DEVICH-NAVARRO, 1997, *Journal of Research on Adolescence, 7*, pág. 6. Copyright 1997 de Lawrence Erlbaum Associates Inc. Reproducido con permiso. **Capítulo V**.–Figura 5.1: de "Changes in adolescents' daily interactions with their families from ages 10 to 18: disengagement and transformation" de R. LARSON y cols., 1996, *Developmental Psychology, 32.* Copyright © (1996) de American Psychological Association. Reproducido con permiso; Figura 5.3: *Trust for the Study of Adolescence.* **Capítulo VI**.–Figuras 6.1, 6.2 y 6.3: *Trust for the Study of Adolescence;* Figura 6.4: de "Age differences in parent and peer influences on female sexual behaviour", por D. TREBOUX y N. BUSCH-ROSSNAGEL, 1995, *Journal of Research on Adolescence, 5*, pág. 472. Copyright 1995 de Lawrence Erlbaum Associates Inc. Reproducido con permiso. **Capítulo VII**.–Figura 7.1 y 7.2: *Trust for the Study of Adolescence*. **Capítulo IX**.–Figuras 9.1, 9.2 y 9.3: *Trust for the Study of Adolescence*; Figura 9.4: M. GRIFFITHS, 1995 *Adolescent gambling,* Routledge. **Capítulo X**.–Figura 10.1: "Social Focus on Ethnic Minorities" Office for National Statistics © Crown copyright 1999; Figuras 10.2 y 10.3: *Trust for the Study of Adolescence*; Figura 10.4: M. RUTTER, M. GILLER y A. HAGELL, 1998: *Antisocial Behaviour by Young People*, Cambridge: Cambridge University Press; Figura 10.5: de M. LIPSEY, 1995: "What do we learn from 400 research studies on the effectiveness of treatment with juvenile delinquents?" en J. MCGUIRE (Ed.) *What works: reducing reoffending*. Copyright John Wiley & Sons Limited. Reproducido con permiso. **Capítulo XI**.–Figura 11.2: *Trust for the Study of Adolescence.* **Capítulo XII**.–Figuras 12.2 y 12.5: de B. COMPAS, 1995; "Promoting successful coping during adolescence" en M. RUTTER *Psychosocial disturbances in young people*, Cambridge: Cambridge University Press; Figuras 12.3 y 12.4: de *Stress, coping, and relationships in adolescence* (pág. 35 y pág. 117), de I. SEIFFGE-KRENKE, 1995, MAHWAH, NJ: Lawrence Erlbaum. Copyright 1995 por Lawrence Erlbaum Associates Inc. Reproducido con permiso.

Las organizaciones que detallamos a continuación han concedido amablemente permiso para utilizar las tablas siguientes: **Capítulo V**.–Tablas 5.1 y 5.2: Reproducido de FOGELMAN, K. (1976) *Britain's sixteen-year-olds.* Con permiso del National Children's Bureau; Tabla 5.3: YOUNISS y SMOLLAR 1985, *Adolescent relations with mothers, fathers and friends*, University of Chicago Press; Tabla 5.4: P. NOLLER y V. CALLAN 1991, *The Adolescent in the family*, Routledge. **Capítulo VII**.–Tabla 7.1: PARKER y cols., 1998: *Illegal leisure: the normalisation of adolescent recreational drug use*, Routledge; Tabla 7.2: K. TREW, 1997, de "Time for sport? Activity diaries of young people" en KREMER, J., TREW, K. y OGLES, S. (Eds.) *Young people's involvement in sport,* Routledge. **Capítulo X**.–Tabla 10.1: H. SATTIN y D. MAGNUSSON, 1996 "Antisocial development: a holistic approach" *Development and Psychopathology*, 8, 617-645, Cambridge: Cambridge University Press.

Se han realizado los máximos esfuerzos por localizar a los propietarios de los derechos de autor y obtener permiso para reproducir las figuras y las tablas. Cualquier omisión que se detecte se remediará en ediciones futuras.

© Ediciones Morata, S. L.

CAPÍTULO PRIMERO

Introducción

El desarrollo adolescente tiene lugar sobre un telón de fondo de circunstancias sociales y políticas cambiantes. Este capítulo introductorio revisará algunos de los cambios recientes más importantes para proporcionar un contexto dentro del cual podamos explorar la vida de los jóvenes hoy en día. La adolescencia se concepualiza a menudo como una transición entre la infancia y la edad adulta; sin embargo, los acontecimientos sociales y políticos de las dos últimas décadas han afectado significativamente a la naturaleza de la transición. Por tanto, en este capítulo prestaremos cierta atención a la manera en que recientemente se ha alterado la transición adolescente. Asimismo será necesario revisar las teorías actuales de la adolescencia, pues proporcionan también una perspectiva sobre las diversas dimensiones del crecimiento y el cambio. Como veremos, uno de los avances teóricos más sorprendentes durante los últimos años ha consistido en otorgar una importancia creciente al contexto en la comprensión del desarrollo humano. Actualmente hay un mayor reconocimiento del papel clave que desempeñan los ambientes, incluida la familia, el vecindario y la sociedad más amplia, al influir en la adolescencia. Incorporaremos estos enfoques en nuestros análisis. El capítulo concluirá con un resumen del modelo focal, pues creemos que este modelo es útil al permitirnos considerar los puntos fuertes y los recursos de los jóvenes, así como su vulnerabilidad potencial, durante este estadio de sus vidas. A lo largo del texto destacaremos los elementos positivos del desarrollo adolescente, y una consideración del modelo focal proporcionará un punto de referencia útil para el capítulo final, dedicado al afrontamiento y al ajuste.

Cambio social

Durante los años transcurridos desde la redacción de la primera y segunda ediciones de este libro, se han producido diversos cambios en el panorama social y político que han tenido un profundo efecto en la vida de los jóvenes, y es importante perfilar su naturaleza. Es probable que el grado mayor de cambio

© Ediciones Morata, S. L.

se haya experimentado en dos esferas —la de la familia y la del mercado de trabajo— pero señalaremos también las alteraciones en las actitudes hacia la raza y el género, y examinaremos además la influencia de acontecimientos políticos como la derrota del comunismo y la caída de la República Soviética, y la creciente influencia de Europa sobre Gran Bretaña y otros países en la Unión Europea.

En primer lugar, consideraremos la situación con respecto al empleo, y exploraremos cómo los cambios en el mercado laboral han influido en nuestra comprensión de la adolescencia. Examinaremos la situación desde la perspectiva del Reino Unido, aunque debería advertirse que prevalecen circunstancias similares en la mayoría de los países occidentales durante el mismo periodo histórico. Especialmente, a finales de la década de 1970 y principios de la de 1980 se experimentó un aumento espectacular en el desempleo, hasta el punto de que, en Gran Bretaña, las tasas de desempleo para jóvenes entre los 16 y los 24 años aumentaron del 5 al 25% en el decenio de 1974 a 1984 (COLEMAN, 1997a). Incrementos similares, pero menos acusados, se vieron también en las mujeres jóvenes. Una tendencia más llamativa incluso fue la disminución en el número de jóvenes en el mercado laboral en su conjunto. Durante el periodo de 1984 a 1994, disminuyó en más del 25% el número de individuos entre los 16 y los 24 años en el mercado laboral como se muestra en la Figura 1.1.

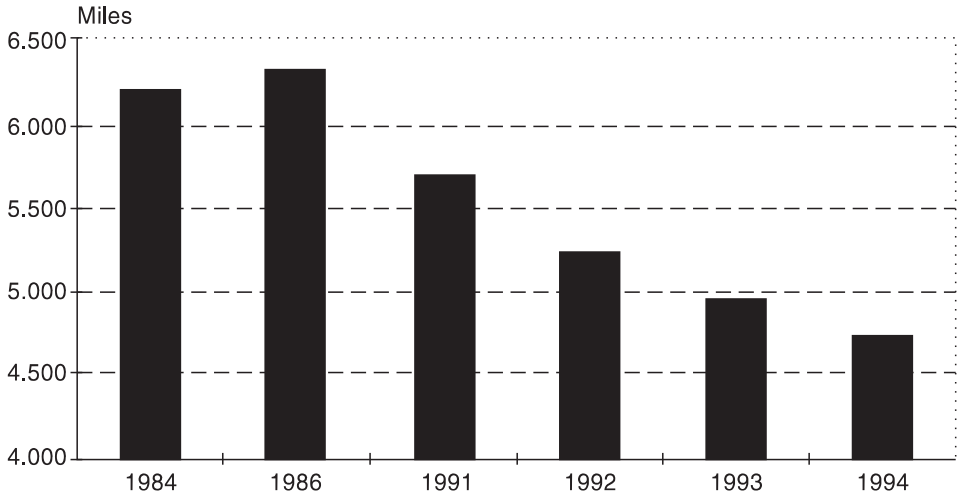

Figura 1.1. *Cantidad de jóvenes de 16-24 años en la población activa del Reino Unido, 1984-1994.*

Fuente: COLEMAN (1997a).

Cambios como estos han tenido diversas consecuencias. *En primer lugar*, los gobiernos han introducido varios esquemas de formación y preparación laboral para facilitar el acceso de los jóvenes al empleo. Estos esquemas han tenido también el beneficio secundario de asegurar que la incorporación al mercado laboral se retrase, reduciendo así las cantidades que podrían aparecer en las estadísticas de desempleo. *Una segunda consecuencia* es que muchos más jóvenes

© Ediciones Morata, S. L.

pasan ahora a la educación superior después de la edad de salida de la escuela obligatoria. En Gran Bretaña, en la década de 1970, una proporción significativa de jóvenes comenzaba a trabajar después de salir de la escuela a los 16 años. Al final del siglo casi nadie lo hace, continuando ahora aproximadamente un 70% en alguna forma de educación superior o adicional, y el resto en algún tipo de programa de formación.

Aunque está claro que la incorporación al mercado de trabajo se ha hecho más difícil para este grupo de edad, éste no es el único cambio aplicable a la adolescencia. Además, la composición del mercado laboral se ha alterado, como se ilustra en las cifras citadas en HICKMAN (1997). Este autor muestra que en la segunda mitad del siglo XX la industria manufacturera en Gran Bretaña ha pasado de emplear al 35% del mercado de trabajo total a emplear al 16%, mientras que las industrias de servicios han pasado del 8 al 23%. Estas alteraciones han significado que los hombres jóvenes han perdido fuentes tradicionales de empleo, mientras que las mujeres jóvenes han ganado nuevas oportunidades laborales. Además, la desventaja social influye también en las perspectivas de empleo. Una ilustración de esto es que los jóvenes de minorías étnicas tienen significativamente más posibilidades de estar desempleados que los jóvenes blancos. Se ofrecen más detalles sobre este asunto en el Capítulo IX.

Para los jóvenes, la implicación más relevante del cambio del mercado laboral es, sin duda, que la independencia económica —un signo tangible de madurez— se retrasa. Como resultado, la naturaleza misma de la transición adolescente se altera. Entre los 16 y los 20 años, el periodo en que se consideraba tradicionalmente que los jóvenes entraban en la edad adulta, estos continúan ahora dependiendo económicamente de sus padres o del Estado. Así, la adolescencia parece durar más, las relaciones con los padres y la pareja se tienen que negociar de nuevo, es más difícil acceder a una vivienda independiente y deben resolverse diversas cuestiones psicológicas nuevas. Consideraremos cada uno de estos factores, y volveremos a la naturaleza de la transición en breve.

Antes de hacerlo, consideremos brevemente algunos otros aspectos del cambio social que han influido en los jóvenes. Las alteraciones en la estructura de la familia han tenido también una influencia importante en la manera en que crecen actualmente los adolescentes jóvenes. Como es bien sabido, la tasa de divorcio aumentó continuamente durante las décadas de 1970 y 1980, no sólo en Gran Bretaña, sino también en Norteamérica y en muchos países europeos. En la década de 1990, la tasa de divorcios se ha estabilizado, pero se han puesto de manifiesto otros cambios, en particular el hecho de que cada vez nacen más niños fuera del matrimonio. Especialmente entre los adultos jóvenes es donde esta tendencia es más acusada, y datos recientes muestran que en Gran Bretaña más de las tres cuartas partes de los niños nacidos de padres menores de 20 años vienen al mundo fuera del matrimonio (COLEMAN, 1997a). Así, el aumento en las familias encabezadas por un padre solo con hijos dependientes no se da únicamente como resultado del divorcio, sino que se deriva también de los cambios en las actitudes hacia el matrimonio y la relación de pareja en lo que se refiere a la maternidad. El aumento en las familias monoparentales en Gran Bretaña durante las últimas décadas se refleja en la Figura 1.2.

© Ediciones Morata, S. L.

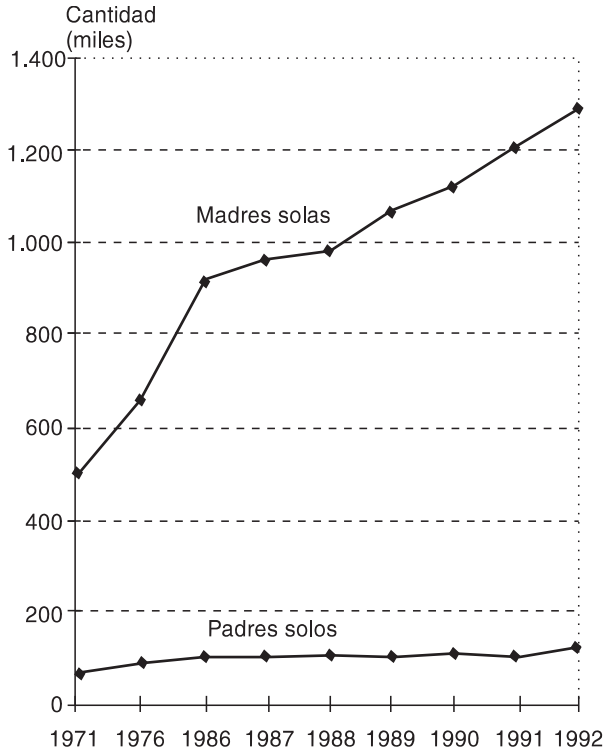

Figura 1.2. *Cantidad de familias monoparentales en el Reino Unido, 1971-1992.*

Fuente: COLEMAN (1997a).

Actualmente en algunos países europeos casi el 25% de los jóvenes ha experimentado el divorcio de sus padres a la edad de 16 años. En Estados Unidos, la cifra está más próxima al 33%. Estos cambios en la estructura de la familia tienen repercusiones en diversas áreas. En primer lugar, una proporción significativa de los niños y adolescentes debe afrontar la ruptura de la familia, y la pérdida de un padre. Esto llevará con certeza casi total a un aumento en los niveles de estrés, y a la necesidad de mayor apoyo exterior a la familia.

Además, se están experimentando diversas nuevas relaciones familiares con los padrastros, o madrastras, o los nuevos compañeros de convivencia, los nuevos matrimonios, etc. Por supuesto, esto no afecta sólo a los jóvenes cuyos padres se divorcian. En la práctica, influye en todos, porque todos tendrán un amigo, un vecino o un pariente en cuya familia exista un divorcio o alguna forma de nueva disposición de las circunstancias de vida. Nuestras actitudes hacia el matrimonio están cambiando, y nuestras experiencias incluyen ahora un conjunto mucho más amplio de tipos de familia de lo que acontecía en décadas anteriores.

Aparte del estrés causado por la reconstitución de la familia, los cambios de las estructuras familiares tienen otras dos implicaciones posibles para los jóvenes. *En primer lugar*, es probable que los valores y las creencias sobre el matrimonio, la familia y la educación cambien a medida que los adolescentes crecen

© Ediciones Morata, S. L.

en circunstancias familiares que son, hablando en términos relativos, menos estables de lo que lo fueron para sus propios padres. No estamos todavía completamente seguros de cómo afecta esto a los adolescentes, pero sin duda la investigación se dirigirá a esta cuestión en los años venideros. En la actualidad, parece que el matrimonio todavía se valora mucho, pero que existe más cautela sobre este estado. Hay también una separación que se amplía de manera gradual entre el matrimonio y la paternidad, de manera que casarse no es ya un requisito previo para tener hijos. *La segunda implicación* de los cambios de las estructuras familiares es que la educación de los adolescentes supone más problemas. Los roles educativos de los padres solos, los padrastros y las nuevas parejas son difíciles de definir, como lo es el rol del miembro de la pareja divorciado o separado que vive aparte de los niños. La incertidumbre sobre las prácticas educativas no es especialmente buena para los adolescentes o los padres, ya que la adolescencia es, más que ningún otro, el momento en la vida de una familia en que se confiere gran aprecio a la confianza en la educación. Profundizaremos más sobre esta cuestión en el Capítulo V.

Aunque se puede considerar que las alteraciones en el empleo y la familia son los ejemplos más sorprendentes de cambio social, hay otros a los que también deberíamos prestar atención. Por ejemplo, en el pasado reciente, ha habido cambios importantes en la actitud en relación con el género y la raza que son significativos para nuestra comprensión de los jóvenes. Con respecto al género, se podría sostener que, si la década de 1980 fue una época de preocupación por las mujeres jóvenes y la desigualdad, la de 1990 ha sido una década en la que han empezado a destacar las desventajas experimentadas por los hombres jóvenes. Esto no quiere decir que las mujeres no continúen sufriendo desventaja en algunas esferas, especialmente en el empleo, y existe una necesidad continuada de prestar atención a este problema. Sin embargo, varios factores han contribuido a un mayor conocimiento de las necesidades de los hombres jóvenes, especialmente los que son menos capaces y los que crecen en circunstancias de desventaja. Hemos mencionado ya los cambios en la composición del mercado laboral, y la pérdida de puestos de trabajo en el sector manufacturero. Esto ha significado que las oportunidades de empleo para los hombres jóvenes han disminuido, con consecuencias preocupantes. Además, el acusado aumento en las tasas de suicidio entre los hombres jóvenes ha centrado la atención en sus necesidades de salud mental en un grado sin precedentes. Esta cuestión se analizará con más detenimiento en el Capítulo VII. Ha resultado interesante comprobar que las mujeres jóvenes superaban a los jóvenes varones en diversas esferas, siendo el ejemplo más obvio los resultados de los exámenes, como se ilustra en la Figura 1.3. Estos hallazgos son importantes, ya que reflejan la confianza creciente entre las mujeres, así como una mayor motivación a causa de la apertura de nuevas oportunidades de empleo. Sin embargo, los jóvenes tanto de uno como de otro sexo continúan sufriendo desventaja en diferentes esferas, y es esencial prestar atención a las necesidades de ambos grupos.

Hemos señalado ya la importancia de la raza al considerar las cifras de desempleo para los jóvenes de minorías en el Reino Unido. Hay pocas dudas de que la raza se ha convertido en una cuestión más relevante en los países europeos durante la década de 1990. Esto tiene que ver, en parte, con el aumento

© Ediciones Morata, S. L.

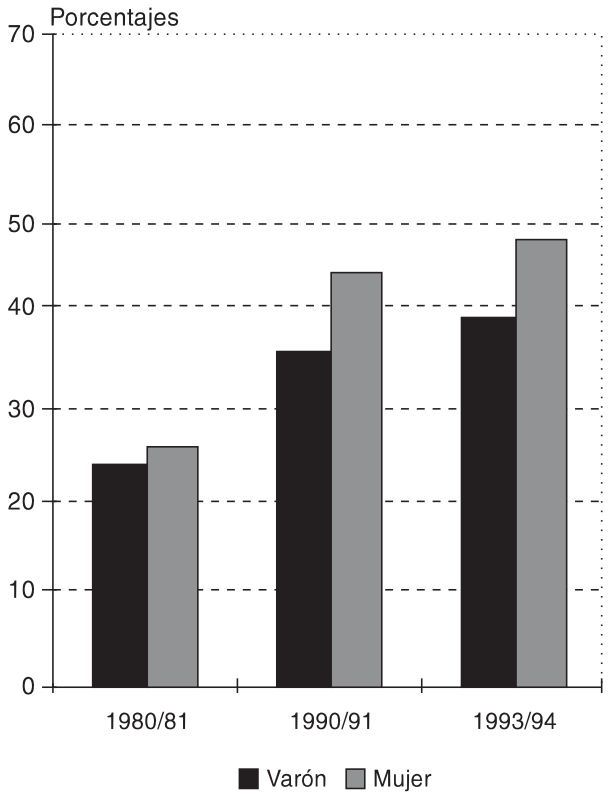

Figura 1.3. *Cinco o más GCSE *, calificaciones A-C, según el género en Inglaterra, 1980-1994. Fuente:* COLEMAN (1997a).

de la inmigración de África del Norte y Oriente Medio, pero incluso en Gran Bretaña, donde la inmigración ha sido mínima durante los dos últimos decenios, existe un reconocimiento cada vez mayor de las realidades de una sociedad multicultural. Sabemos más sobre los efectos del racismo y el hostigamiento racial sobre los jóvenes y existe una mayor consciencia de las desventajas particulares que sufren los adolescentes negros. Así, por ejemplo, entre los excluidos de la escuela en el Reino Unido existe una mayor proporción de jóvenes africanos y afrocaribeños de la que se esperaría en función de la población. En un valioso artículo sobre esta cuestión, BHATTACHARYYA y GABRIEL (1997) esbozan el efecto de las políticas de igualdad de oportunidades en el Reino Unido, y defienden que aunque el prejuicio y la discriminación están todavía muy difundidos, hay ejemplos de resistencia al racismo, especialmente entre los propios negros. Estos autores señalan que el éxito en facetas como el deporte, el cine y otros medios artísticos ofrece modelos de rol para los jóvenes, y piden mayor apoyo para estas actividades. Vinculado con esto, ha habido un creciente interés hacia cuestiones que tie-

* GCSE: *General Certificate of Secondary Education. (N. del R.)*

© Ediciones Morata, S. L.

nen que ver con la identidad étnica, como se pondrá de manifiesto en nuestra revisión en el Capítulo IV. Esto es un acontecimiento importante, no sólo para los que pertenecen a culturas minoritarias, sino para todos los que desean comprender cómo tiene lugar la interacción entre el contexto y el desarrollo humano (véase RATTANSI y PHOENIX, 1997).

Por último, en este apartado deberíamos señalar las repercusiones del cambio político en la vida de los jóvenes. Como indicaremos en el Capítulo XI, los adolescentes no están tan desconectados del mundo político como a menudo se asume. Los años de M. Thatcher en Gran Bretaña (1979-1990) y los efectos a largo plazo de las políticas conservadoras continuarán influyendo en las actitudes y aspiraciones de los jóvenes en los años venideros. El último decenio ha visto cambios profundos en la política nacional, y también en la manera en que Gran Bretaña y otros países se relacionan con Europa como un todo. Así, hay vínculos más estrechos entre los países, hay cada vez más oportunidades educativas y de empleo en toda la Unión Europea y cada país está más afectado por lo que sucede en otros.

Además, acontecimientos políticos particulares han ofrecido una oportunidad para que los investigadores comprendan con más claridad el efecto del cambio político sobre los jóvenes. Así, la reunificación de Alemania proporcionó una situación de la vida real en la que ha sido posible estudiar cómo los adolescentes se adaptan a la agitación política. Nos referiremos a los resultados de esta investigación en un capítulo posterior. La mayor cooperación entre los científicos sociales a través de Europa ha dado también como resultado oportunidades para nuevas comparaciones entre culturas en asuntos como la educación, las actitudes hacia el sexo y la educación sexual, la incorporación al empleo, el abandono de la casa de los padres y otras cuestiones clave para los jóvenes (véase, por ejemplo, ALSAKER y FLAMMER, 1998). A lo largo de este libro recurriremos a estas comparaciones, lo que permitirá obtener un cuadro más amplio de la adolescencia a los que desean comprender la experiencia de este estadio en el ciclo vital.

La naturaleza de la transición

En gran parte de los escritos sobre la adolescencia, comenzando con el importante trabajo de G. Stanley HALL (véase MUUSS, 1996) publicado en los primeros años del siglo XX, se acostumbra a describir este estadio como una transición. En numerosos aspectos, ha parecido que esto era lo más acertado para describir la naturaleza de la experiencia adolescente y, como veremos, no cabe duda de que hay muchas características de las transiciones que se pueden atribuir a este estadio del desarrollo. Sin embargo, siempre ha existido preocupación por el hecho de que la adolescencia, de cualquier manera que se defina, abarca varios años. ¿Es realista describir siete u ocho años de la vida de alguien como una transición? Esto ha llevado a los autores a hablar de subestadios, tales como la adolescencia temprana, media y avanzada. Para muchos, sin embargo, esto es insatisfactorio, ante todo porque no existe acuerdo sobre las definiciones o edades que se aplican a cada subestadio.

Hoy en día, la situación es incluso más compleja, porque el estadio de la adolescencia se ha prolongado, tanto al principio como al final. Hemos advertido ya que la entrada en el mercado del trabajo lleva más tiempo, y se produce en una

© Ediciones Morata, S. L.

edad posterior a lo que sucedía hace diez o veinte años. Esto significa también que los jóvenes permanecen en el domicilio paterno durante un periodo más largo, y con frecuencia continúan siendo dependientes económicamente hasta que están en su tercera década de vida. Además, parece que la pubertad puede estar comenzando antes, aunque existe un considerable debate en torno a este asunto. Exploraremos esto con más detenimiento en el Capítulo II. Sin embargo, hay pocas dudas de que los jóvenes maduran socialmente a una edad más temprana en la actualidad. Hay una consciencia más temprana de la sexualidad, las citas y otras conductas adolescentes comienzan a una edad anterior, y se puede ver que el interés en la ropa, la música y otras inquietudes adolescentes preocupan a jóvenes que en décadas anteriores se podrían haber descrito como prepúberes. Así, el estadio adolescente comienza ahora para algunos ya a los 9 ó 10 años, y continúa para muchos hasta después de su vigésimo primer cumpleaños. ¿Cómo podemos comprender entonces este estadio? ¿Es posible, en efecto, que sea un estadio, y es razonable describirlo como una transición? Hay dos maneras de ocuparse de este dilema. Para algunos científicos sociales la adolescencia consta de varias transiciones diferentes, cada una de las cuales se debe investigar y comprender como un acontecimiento separado. Así, es posible que la pubertad deba considerarse en esta categoría. Puede afirmarse que los dos años, poco más o menos, de cambio y maduración biológica en el comienzo de la adolescencia representan una transición vital importante que merece atención por propio derecho. Muchos de los que han estudiado la pubertad, incluidos Silbereisen y Kracke (1993) y Alsaker (1996), estarían de acuerdo con este enfoque. Aparte de la pubertad, se podrían examinar también otras transiciones, como la de una escuela a otra (por ejemplo, Simmons y Blyth, 1987; Kalakoski y Nurmi, 1998). Sin embargo, quizá el enfoque más popular para los autores que examinan un aspecto discreto del periodo adolescente es considerar la transición de salida de la adolescencia y entrada en la edad adulta.

Numerosos estudios han examinado esta cuestión dentro del contexto europeo. Así, por ejemplo, algunos han comparado las transiciones en dos países diferentes. Malmberg y Trempala (1997) consideraron un país en el que había depresión económica (Finlandia) y lo compararon con uno que cambiaba del socialismo a una economía de mercado (Polonia). Fue interesante observar que hubo menos diferencias entre los países que entre los jóvenes varones y mujeres o entre los que estaban en niveles educativos distintos. Tanto Bynner y cols. (1997) como Chisholm y Hurrelmann (1995) han adoptado una perspectiva más amplia incluso, mirando a través de todos los países europeos y extrayendo conclusiones sobre algunas características generales de la transición a finales del siglo xx. Ambas publicaciones revelan que el estadio de la juventud se ha extendido en todos los países, y que el proceso de transición a la edad adulta se ha hecho cada vez más pluralizado y fragmentado. En la Figura 1.4, Chisholm y Hurrelmann ilustran el cambio histórico comparando los años 1890 y 1990 en forma esquemática.

El punto que estos autores hacen ver —a saber, que la transición a la edad adulta se retrasa cada vez más— ha preocupado a muchos comentaristas en el pasado reciente. En efecto, Arnett y Taber (1994) titularon un artículo: "Adolescencia terminable e interminable: ¿Cuándo acaba la adolescencia?" para subrayar el hecho de que hemos entrado gradualmente en una era en la que no existe ya un momento claro o definido en el que un individuo alcance la edad adulta.

© Ediciones Morata, S. L.

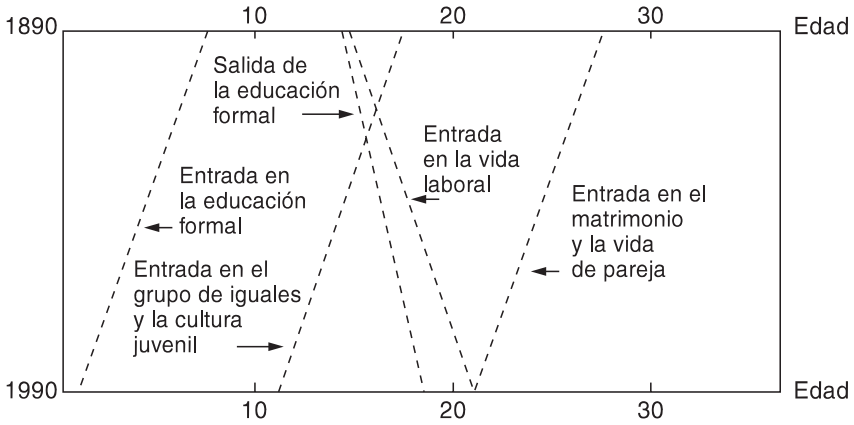

Figura 1.4. *Comparación histórica del momento en que se presentan los puntos de transición de posición social a la edad adulta.*

Fuente: CHISHOLM y HURRELMANN (1995).

Esto tiene numerosas implicaciones para los propios jóvenes, así como para la sociedad como un todo, y ha llevado también a muchos autores a considerar marcadores de la transición de salida de la adolescencia, y a ver cómo operan para individuos de diferentes medios.

En Gran Bretaña, tanto JONES (1995) como COLES (1995) han analizado esta cuestión. Consideran que el ingreso en la edad adulta implica tres transiciones principales de posición social:

1. la transición de la escuela al trabajo, en la que un individuo deja la educación con dedicación plena y entra en el mercado laboral;
2. la transición doméstica, cuando el joven consigue independencia (relativa) de su familia de origen;
3. la transición de vivienda, que implica un traslado permanente fuera del domicilio paterno.

Concentrándose en estas tres transiciones, JONES, COLES y otros en la misma tradición han identificado a los que sufren desventajas particulares en el paso a la posición social adulta. Grupos como los muchachos que dejan de recibir asistencia, los discapacitados y los miembros de minorías étnicas merecen especial preocupación aquí. En efecto, WILLIAMSON (1997) ha escrito sobre la "Posición social cero" [*Status ZerO*], una expresión utilizada para destacar las dificultades con que se enfrentan los individuos que tienen poco interés en la sociedad y, por ello, esperanzas limitadas de obtener domicilio y empleo y llevar una vida asentada. Esta clase de preocupaciones se ha unido a un enfoque creciente en el proceso de exclusión social, y la posibilidad de que algunos jóvenes en situación de gran desventaja puedan quedar marginados de manera permanente a medida que crecen sin esperanzas (COLES, 1997; MACDONALD, 1997).

Un segundo enfoque, alternativo, para el estudio de las transiciones se describe en un artículo fundamental de GRABER y BROOKS-GUNN (1996) en donde, los

© Ediciones Morata, S. L.

autores abogan por retener el término "transición" para describir el periodo adolescente, pero utilizando la noción de hito para referirse a los momentos clave, como el cambio de una escuela a otra. Esto es útil, aunque, como ellos indican, queda el problema de decidir qué hitos son importantes, y cuáles se deben estudiar:

> La premisa que subyace a las nociones integradoras de transiciones e hitos es que los períodos de transición se caracterizan por retos evolutivos que son relativamente universales; es decir, la mayoría de los individuos atraviesan peíodos de transición, y estos períodos requieren nuevos modos de adaptación al cambio biológico, psicológico o social. Por definición, entonces, los hitos que ocurren en el contexto de períodos de transición pueden ser particularmente destacados para individuos o subconjuntos de individuos. Estos hitos pueden tener más posibilidades de dar como resultado un cambio de conducta, o cambios más grandes o más duraderos que los hitos que no se producen en el contexto de un período de transición.
>
> (GRABER y BROOKS-GUNN, 1996, pág. 769.)

GRABER y BROOKS-GUNN pasan entonces a identificar circunstancias en las que los hitos dentro de los períodos de transición pueden suponer mayor problema para individuos particulares. Consideran que estas situaciones se producen:

a) cuando el momento de presentación de los hitos dentro de los periodos de transición crea estrés adicional, como, por ejemplo, con la pubertad temprana;
b) cuando se producen acontecimientos acumulados o simultáneos, de manera que un individuo tiene demasiadas cosas de las que ocuparse a la vez;
c) cuando surgen problemas de salud mental en el mismo momento que es necesario salvar los hitos;
d) cuando existe una falta de "bondad de ajuste" entre el contexto y la conducta durante las transiciones, como, por ejemplo, un ambiente escolar pobre para un adolescente instruido.

Estas ideas serán especialmente útiles cuando, hacia el final de este capítulo consideremos las teorías de la adolescencia. El interés otorgado al contexto del desarrollo, así como el reconocimiento del momento de presentación de los acontecimientos como un determinante clave del ajuste, son particularmente importantes.

Hay muchas maneras de considerar el concepto de transición. Para GRABER y BROOKS-GUNN (1996) el hecho mismo de que la adolescencia sea una experiencia universal lleva a la posición de que la posibilidad de llamarla transición es razonable, y los presentes autores están hasta cierto punto a favor de esta posición. Se podría decir que las transiciones tienen varias características. Las transiciones implican:

1. una anticipación entusiasta del futuro;
2. un sentimiento de pesar por el estadio que se ha perdido;
3. un sentimiento de ansiedad en relación con el futuro;
4. un reajuste psicológico importante;
5. un grado de ambigüedad de la posición social durante la transición.

© Ediciones Morata, S. L.

Como se pondrá de manifiesto, todas estas características son sorprendentemente ciertas de la adolescencia. La edad adulta atrae, y llegan con ella la libertad y las ocasiones, que parecen muy atractivas. Sin embargo, hay también tristeza por lo que se ha ido ya; a menudo se dice que dentro de cada adolescente hay un niño luchando por salir. Los jóvenes se preocupan por lo que vendrá, quizá más ahora que nunca antes. Cuando los empleos, la vivienda y las relaciones parecen dudosas, difícilmente sorprende que los adolescentes tengan temores sobre el futuro. Como veremos en el curso del libro, durante el paso de los años de la adolescencia se requiere un reajuste psicológico sustancial, y esto es cierto en todas las esferas: en la familia, con los amigos, con los adultos fuera de la familia y, por supuesto, en relación con el propio sentido de identidad. Por último, a lo largo del periodo adolescente se extienden varios temas, incluida una preocupación intensificada por la posición social y un nuevo alineamiento de roles. Así, creemos que tiene sentido considerar la adolescencia como una transición, mientras que al mismo tiempo reconocemos que dentro de este estadio hay muchos hitos que tienen significación clave para la adaptación posterior.

Contextualismo evolutivo

Al intentar comprender la adolescencia como una transición, es obvio que la teoría tiene un papel importante que desempeñar, y resumiremos ahora dos enfoques teóricos que están estrechamente vinculados entre sí. No disponemos de espacio en este volumen para resumir la variedad de teorías de la adolescencia, pero MUUSS (1996) proporciona una revisión útil. Es importante advertir que no analizaremos aquí las teorías tempranas o "clásicas". No consideraremos la teoría psicoanalítica u otras que destacan la agitación o el trauma, aparte de una breve exposición de la concepción de "tormenta y tensión" en el Capítulo XII. En nuestra opinión, estos enfoques han quedado anticuados hace mucho (excepto en un contexto clínico), y nuestra intención en este libro es concentrarnos en las teorías que prestan atención a las diferencias individuales. Estamos particularmente interesados en los enfoques que conceden debido reconocimiento tanto a los recursos de los adolescentes como a su potencial para la resistencia, así como a las posibles circunstancias en las que un individuo puede volverse vulnerable. Por tanto, es apropiado que debamos comenzar examinando el contextualismo evolutivo.

En la edición anterior de este volumen, escribimos sobre la psicología evolutiva del ciclo vital, esbozamos varios principios que regían esta posición teórica y proporcionamos además un marco organizador para algunas empresas clave de investigación en la década de 1980. Actualmente, casi todos esos principios se han incorporado en el enfoque que se ha venido a conocer como contextualismo evolutivo. Las figuras clave en la historia de esta posición teórica son John HILL, Urie BRONFENBRENNER, Paul BALTES y Richard LERNER. Cada uno ha hecho su propia contribución personal y, aunque no existe actualmente un esquema estándar de esta posición teórica, es posible unir los hilos del enfoque, basándose sobre todo en el volumen de ADAMS y cols. (1996) titulado *Psychosocial development during adolescence: progress in developmental contextualism*, en resúmenes de

© Ediciones Morata, S. L.

las posiciones de BRONFENBRENNER y LERNER en MUUSS (1996) y en la revisión de MAGNUSSON y STATTIN (1998) de las teorías de la interacción persona-contexto. Como se hará patente, muchos de los principios son similares a los que se habrían encontrado en un análisis de la psicología evolutiva del ciclo vital.

Hay una ecología humana, o contexto del desarrollo humano

Este primer principio se deriva del trabajo de varias personas, pero el nombre asociado más estrechamente con él es Urie BRONFENBRENNER. La intención aquí es subrayar la importancia del ambiente en el sentido más amplio, y también hacer hincapié en que, para los niños y los jóvenes, el contexto de desarrollo no es solamente la familia, sino el entorno geográfico, histórico, social y político en el que vive la familia. En la revisión de teorías de la adolescencia de MUUSS (1996), se dedica un capítulo entero a la perspectiva ecológica de BRONFENBRENNER.

Hay una continuidad para el desarrollo humano

Este principio se deriva del modelo evolutivo del ciclo vital, y es importante en dos aspectos. En primer lugar, llama la atención sobre las similitudes y diferencias entre los estadios, de manera que la consideración de la transición de la adolescencia se pueda comparar con otras transiciones, como, por ejemplo, la del empleo a la jubilación. El principio es importante también en la medida en que pone de relieve que el estadio adolescente no surge de repente como llovido del cielo, sino que es una continuación del desarrollo en la infancia. Con demasiada frecuencia los autores tratan la adolescencia como un estadio no vinculado a otras experiencias vitales. Este principio hace resaltar la relación entre la infancia y la adolescencia.

Los individuos y sus familias se influyen recíprocamente entre sí

Con este principio se asocia estrechamente Richard LERNER (véase MUUSS, 1996). Hace referencia al hecho de que ni el niño ni la familia son una entidad estática. Cada uno crece, se desarrolla y cambia y, lo que es más importante, influye en el otro en todo momento. La maduración del joven produce cambios en la familia, pero las alteraciones en el comportamiento de los padres y el funcionamiento familiar, al mismo tiempo, tienen efectos sobre el desarrollo del adolescente.

Se debe adoptar un enfoque multidisciplinar para estudiar el desarrollo humano

Esto puede parecer una afirmación de lo obvio, pero el hecho de que los teóricos evolutivos del ciclo vital y los contextualistas evolutivos hayan otorgado particular importancia a este principio ha tenido resultados sorprendentes, y ha reu-

© Ediciones Morata, S. L.

nido a biólogos, pediatras, sociólogos, ecólogos, especialistas en pedagogía y psiquíatras en proyectos de cooperación sobre el desarrollo humano que, sin duda, han producido sustanciales dividendos.

Los individuos son productores de su propio desarrollo

Se trata de uno de los principios clave del contextualismo evolutivo. Se destaca aquí el papel que todos los individuos, de cualquier edad, desempeñan en el moldeado de su propio desarrollo. Este principio innovador tiene considerables implicaciones para la investigación en ciencia social. Aunque por lo general se puede aceptar que el desarrollo del niño y del adolescente se deriva de una interacción de diversas causas, la idea de que el joven individual es un "agente activo" en el moldeado o determinación de su propio desarrollo no ha formado parte en términos generales del pensamiento de los investigadores en este campo. Sin embargo, este principio está ejerciendo ahora un profundo efecto sobre el pensamiento y las obras de quienes estudian el desarrollo humano, y tiene significación particular para el modelo focal, que consideraremos en el apartado siguiente de este capítulo.

Al estudiar la interacción persona-contexto deberíamos considerar la noción de bondad de ajuste

El concepto de bondad de ajuste toma en consideración la relación entre el individuo y el ambiente en su sentido más amplio, y pregunta hasta qué punto las necesidades y metas de la persona son congruentes con el contexto. Así, el que un resultado evolutivo sea o no adaptativo no depende únicamente de las características del individuo, o de la naturaleza del ambiente físico o social. Por el contrario, depende de si estos dos sistemas encajan juntos, y al otorgar importancia a la investigación, por tanto, debemos señalar el interés por examinar ambos elementos y considerar hasta qué punto son congruentes.

Se pueden dar numerosos ejemplos de programas de investigación que se han conceptualizado utilizando el marco del contextualismo evolutivo. Los trabajos sobre la pubertad de BROOKS-GUNN y cols. (1985), de PAIKOFF y cols. (1991) y de SILBEREISEN y KRACKE (1993) han considerado el contexto como un factor en la determinación del desarrollo pubescente. Muchos de estos estudios han sido interdisciplinares y han examinado en qué forma el individuo y el ambiente se influyen recíprocamente entre sí. El trabajo de STATTIN y MAGNUSSON (1996) sobre el abandono de la casa de los padres proporciona otro modelo excelente de la aplicación de los principios del contextualismo evolutivo al campo del desarrollo adolescente. Estos autores pudieron revelar que la edad en que el joven se va de casa se relaciona con acontecimientos muy anteriores en su vida, y en particular con el conflicto y las relaciones discordantes en la infancia y la adolescencia temprana. Como esos autores dicen: "el momento en que el joven se va de casa está imbricado en procesos evolutivos que se extienden muy atrás en la vida del joven y los padres" (pág. 67). Así, un acon-

© Ediciones Morata, S. L.

tecimiento, por importante que sea, no se puede comprender a menos que se introduzcan en la ecuación los conceptos de reciprocidad, continuidad y bondad de ajuste.

El contextualismo evolutivo reúne muchas líneas de pensamiento. Como el mismo BRONFENBRENNER reconocía, sus nociones teóricas se basaban en pensadores anteriores en psicología, como LEWIN y VYGOTSKY. Sin embargo, actualmente los interesados en diseñar estudios de alta calidad para explorar diversos aspectos del desarrollo adolescente tienen que tomar en consideración los principios trazados anteriormente. No podemos considerar ya sólo un lado del cuadro; la persona y el contexto son inseparables. Lo importante también es que el contextualismo evolutivo nos permite examinar el papel del individuo en el moldeamiento de su propio mundo, y este principio es el que se relaciona más estrechamente con el modelo focal, al que ahora nos dirigimos.

El modelo focal

El modelo focal se derivó de los resultados de un estudio del desarrollo adolescente normal (COLEMAN, 1974). En pocas palabras, se dieron a grandes grupos de chicos y chicas de 11, 13, 15 y 17 años de edad conjuntos de pruebas idénticas que obtuvieron de ellos sus actitudes y opiniones sobre una amplia variedad de relaciones. Se incluía material sobre la autoimagen, estar solos, las relaciones heterosexuales, las relaciones con los padres, las amistades y las situaciones de gran grupo. Este material se analizó en función de los elementos positivos y negativos presentes en estas situaciones de relación y de los temas comunes expresados por los jóvenes implicados en el estudio. Los hallazgos mostraron que las actitudes hacia todas las relaciones cambiaban en función de la edad, pero —y esto tiene mayor importancia—, los resultados indicaron también que las preocupaciones sobre diferentes cuestiones alcanzaban un máximo en estadios diferentes en el proceso adolescente.

Este hallazgo fue lo que llevó a la formulación del modelo focal. El modelo sugiere que determinadas clases de patrones de relación se sitúan en foco, en el sentido de ser más relevantes a distintas edades, pero que ningún patrón es específico sólo de una edad. Así, los patrones se solapan, cuestiones diferentes entran en foco en momentos distintos, pero sólo el que una cuestión no sea el rasgo más destacado de una edad específica no significa que no pueda ser crítica para algunos individuos de esa edad. Una representación simbólica del modelo se ilustra en la Figura 1.5.

En muchos aspectos, esta noción no es distinta de cualquier teoría de estadios tradicional. Sin embargo, lleva consigo una visión mucho más flexible del desarrollo, y por tanto difiere de la teoría de estadios en tres aspectos importantes. *En primer lugar*, la resolución de una cuestión no se ve como esencial para abordar la siguiente. En realidad, se tiene claramente en cuenta que una minoría de individuos se encontrará enfrentándose a más de una cuestión al mismo tiempo. *En segundo lugar*, el modelo no asume la existencia de límites fijos entre los estadios y, por tanto, las cuestiones no están asociadas necesariamente a una edad o nivel evolutivo particular. *Por último*, no hay nada inmutable en la secuencia implicada. En la cultura en que se realizó la investigación por primera vez, parecía que los individuos tenían más posibilidades de hacer frente a ciertas cuestiones en los estadios tempranos de la adolescencia y a cuestiones diferen-

© Ediciones Morata, S. L.

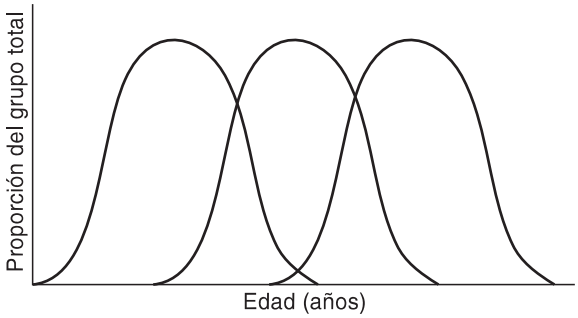

Figura 1.5. *Teoría focal. Cada curva representa una cuestión o una relación diferentes. Fuente:* COLEMAN (1974).

tes en otros estadios, pero el modelo focal no se centra en una secuencia fija. Será interesante considerar investigaciones recientes de KLOEP(1999) y GOOSSENS y MARCOEN (1999a), que examinan la secuencia de cuestiones en culturas distintas. Más adelante se incluye un análisis de estos estudios.

En un artículo anterior, uno de los presentes autores (COLEMAN, 1978) consideró cómo es posible que los jóvenes se enfrenten a una amplia variedad de transiciones durante el periodo adolescente y, sin embargo, parezcan afrontarlas sin trauma o estrés excesivo. Una posible explicación para el éxito de adaptación de tantos jóvenes a las demandas evolutivas de la transición adolescente la proporciona el modelo focal. La respuesta avanzada por este modelo es que lo hacen ocupándose de una cuestión a la vez. Los adolescentes extienden el proceso de adaptación durante un periodo de años, intentando resolver primero una cuestión y luego la siguiente. Problemas distintos, cuestiones de relación diferentes entran en foco y se abordan en estadios diferentes, de manera que las diversas tensiones derivadas de la necesidad de adaptarse a nuevos modos de comportamiento rara vez se concentran en una época.

De esto se deduce que es más probable que se produzcan problemas precisamente entre quienes, por cualquier razón, tienen que afrontar más de una cuestión a la vez. Así, por ejemplo, cuando la pubertad y el estirón se producen en el momento normal, los individuos pueden ajustarse a estos cambios antes de que se concentren otras presiones, como las de los profesores y los iguales. Para los que maduran tarde, sin embargo, es más probable que las presiones se produzcan de manera simultánea, requiriendo inevitablemente ajustes en un área más amplia. FELDMAN y ELLIOTT expresaron así su opinión (1990, pág. 485):

> En general, los adolescentes se enfrentan a cambios esencialmente en todos los aspectos de su vida; su capacidad para afrontarlos depende no sólo de la fuerza intrínseca y el apoyo externo, sino también del momento de presentación de las tensiones. Si las perturbaciones son demasiado numerosas o requieren excesivos cambios en demasiado poco tiempo, pueden ser peligrosas. La concurrencia de cambios importantes —por ejemplo, atravesar la pubertad mientras se entra en una escuela nueva y se pierde un círculo establecido de relaciones de iguales— puede ser más de lo que muchos adolescentes pueden asumir. Algunos de los problemas asociados con la pobreza se pueden derivar del grado en que ésta pone en vigor cambios sobre los que no pueden ejercer control ni los adolescentes ni su familia.

© Ediciones Morata, S. L.

El modelo focal es sólo una de las diversas maneras de conceptualizar el desarrollo adolescente, pero tiene dos ventajas particulares. *En primer lugar*, se basa directamente en datos empíricos y, *en segundo lugar*, ayuda bastante a reconciliar la aparente contradicción entre la cantidad de adaptación requerida durante el proceso de transición y la capacidad de la mayoría de los jóvenes para afrontar con éxito las presiones inherentes a este proceso. Aunque queda todavía un largo camino que recorrer antes de que se pueda decir que el modelo focal se ha validado empíricamente, ha habido algunos estudios alentadores que se refieren al modelo. Así, KROGER (1985) y GOOSSENS y MARCOEN (1999a) han estudiado la secuencia de preocupaciones de relación en culturas diferentes. KROGER comparó a jóvenes en Nueva Zelanda y Estados Unidos, mientras que GOOSSENS y MARCOEN realizaron su investigación en Bélgica. Los resultados de estos estudios apoyan la noción de que cuestiones diferentes comienzan a destacar en momentos distintos. Como GOOSSENS y MARCOEN afirman: "El patrón general de edades pico para las preocupaciones interpersonales de los adolescentes proporcionó apoyo para el modelo focal. Los sentimientos negativos sobre estar solos, las relaciones con los padres, las relaciones heterosexuales, los grupos pequeños y el rechazo de los grupos grandes no surgen todos al mismo tiempo, sino que los adolescentes parecen tratar una cuestión cada vez" (1999a, págs. 65-80).

En otro estudio realizado en Noruega, KLOEP (1999) mostró resultados similares. Esta autora reveló que cuestiones diferentes —como las preocupaciones globales— podrían tener gran interés para algunos jóvenes, pero su investigación proporcionó fuerte apoyo para la noción de que, cuando es posible, las cuestiones se tratan una cada vez, en lugar de todas simultáneamente. Otros autores han aplicado el modelo focal a cuestiones algo diferentes. Así, HENDRY y cols. (1993) consideraron las actividades de ocio, y utilizaron el modelo focal para proporcionar una perspectiva sobre la manera en que los jóvenes pasan de una actividad y una relación a otra a medida que progresan a través de la adolescencia. En su trabajo sobre jóvenes que dejaban de recibir asistencia, STEIN (1997) aplicó la noción del modelo focal para ilustrar la naturaleza sumamente cargada de estrés de este acontecimiento para jóvenes vulnerables. Por último, en un estudio clave en EE.UU., SIMMONS y BLYTH (1987) mostraron que era probable que los que hacían frente a más de una transición en su vida no rindieran tan bien en la escuela y tuvieran una autoestima más baja. Los resultados de SIMMONS y BLYTH se ilustran en las Figuras 1.6 y 1.7.

Una crítica del modelo focal consiste en que no es más que una teoría de los acontecimientos vitales (DOHRENWEND y DOHRENWEND, 1974) aplicada a la adolescencia. En cierto nivel, esto es correcto. El modelo focal sostiene que cuantas más "cuestiones" tenga que afrontar el joven, es probable que haya más indicaciones de estrés. Los hallazgos de SIMMONS y BLYTH (1987) ilustran esto bien. Sin embargo, el modelo focal va más allá, pues es diferente de la teoría de los acontecimientos vitales en un aspecto significativo. Mientras que la teoría de los acontecimientos vitales supone simplemente que cuantos más sucesos se produzcan en la vida del individuo, más estrés habrá, el modelo focal propone que el joven es un agente en su propio desarrollo, y dirige la transición adolescente —cuando es posible— ocupándose de una cuestión cada vez.

© Ediciones Morata, S. L.

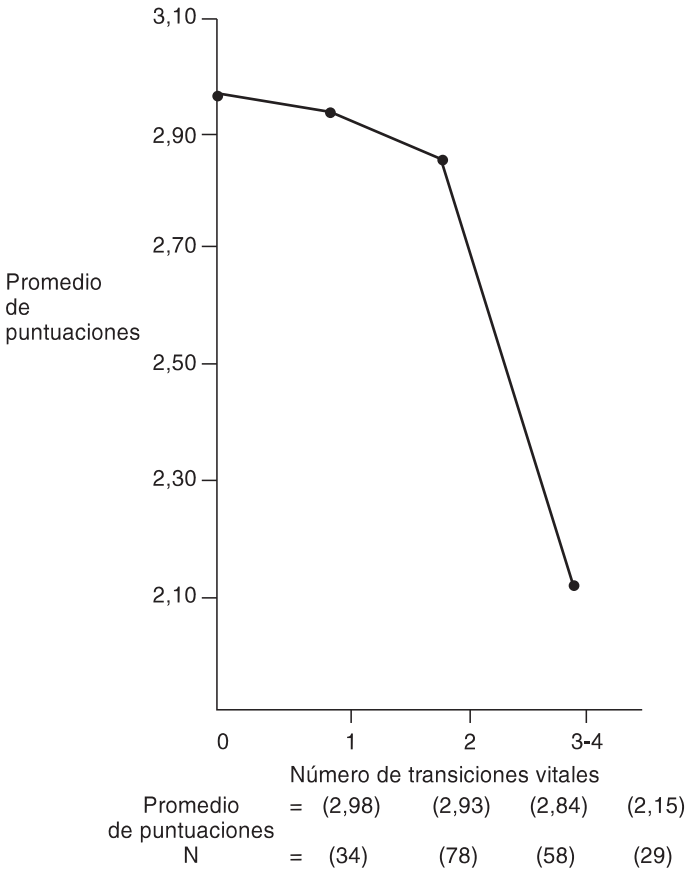

Figura 1.6. *Promedio de puntuaciones del curso 7 y número de transiciones vitales para las chicas.*

Fuente: SIMMONS y BLYTH (1987).

Este es, por supuesto, uno de los principios perfilados anteriormente en nuestro análisis del contextualismo evolutivo. Lo destacan JACKSON y BOSMA (1992) en su revisión de nuevos enfoques para la adolescencia, y se analiza con todo detalle en las publicaciones de LERNER (LERNER, 1985; DAMON y LERNER, 1998). Aunque a primera vista esta idea puede ser difícil de captar, una pequeña reflexión indicará que, después de todo, el concepto no es tan extraordinario. Considérese por un momento la variedad de elecciones de que dispone un individuo en sus relaciones actuales. En un día cualquiera, un adolescente puede decidir enfrentarse a uno de sus padres en la mesa mientras desayuna, discutir con un hermano, aceptar la propuesta de un amigo íntimo, ofrecer resistencia a un profesor autoritario, someterse a las presiones del grupo de iguales, resistir la persuasión de un novio o novia, etc. Cada una de estas situaciones ofrece al joven una elección y todas pueden tener una relación con las cuestiones interpersonales a las que se refiere el modelo focal. Es perfectamente realista proponer que la mayo-

© Ediciones Morata, S. L.

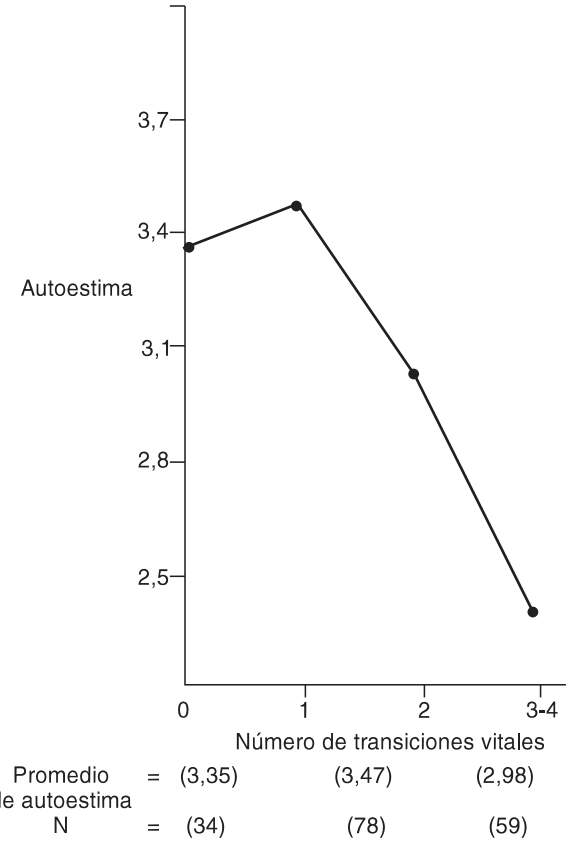

Figura 1.7. *Autoestima en el curso 7 según el número de transiciones vitales para las chicas.*

Fuente: SIMMONS y BLYTH (1987).

ría de los jóvenes marcan el ritmo de su paso a través de la transición adolescente, y retienen una cuestión mientras intentan resolver otra. La mayor parte de ellos se da cuenta de lo que pueden y no pueden afrontar, y serán un agente activo, en el sentido real del término, en su propio desarrollo.

La noción de actividad (*agency*) se ha convertido en parte del pensamiento de muchos comentaristas en este campo. Considerando la fragmentación de las transiciones a la edad adulta, ROBERTS (1997) subraya la importancia de la actividad (*agency)* personal para los jóvenes que deben adaptarse a la pobreza y la desventaja. Además, GROB (1998) habla del concepto de control percibido, defendiendo la necesidad de más investigación que examine la relación entre este concepto y el ajuste adolescente. Su alegato es casi idéntico al contenido en FELDMAN y ELLIOTT (1990). Al esbozar su orden del día para futuras empresas de investigación, a estos autores no les cabe duda de que el papel activo desempeñado por el joven en su propio desarrollo debe ser central para nuestras preocupaciones:

© Ediciones Morata, S. L.

> La investigación futura tendrá que examinar con todo detalle el papel del individuo al moldear contextos particulares. La falta de homogeneidad dentro de los contextos proporciona considerable libertad a los individuos al moldear sus propias situaciones, al menos dentro de ciertos límites. Demasiado a menudo, se representa a los adolescentes como receptores pasivos de circunstancias y recursos que otros ponen a su disposición. En realidad, desempeñan un papel activo al elegir y moldear el contexto en el que actúan: sus amigos, sus actividades y su estilo de vida. Los deseos de los padres y la sociedad de proporcionar ambientes que promuevan el desarrollo sano se podrían simplificar si los investigadores pudieran comprender con más claridad por qué y cómo los adolescentes se resisten a estos esfuerzos o cooperan con ellos.
>
> (1990, pág. 495.)

Para concluir, tanto el contextualismo evolutivo como el modelo focal tienen contribuciones que hacer a una estructura conceptual más realista dentro de la cual comprender la adolescencia. Ambos enfoques nos ayudan también a alejarnos de una concepción en cuyo fondo se encuentre la agitación o la dificultad. Una cuestión central que se presenta ante los investigadores en este campo tiene que ver no con cuántos jóvenes tienen dificultad en el ajuste, sino con el proceso de afrontamiento con éxito y adaptativo. Ambos enfoques teóricos estimulan una exploración de los factores que ayudan a los adolescentes en el proceso de transición, y debemos alegrarnos mucho por ello. A lo largo de este libro consideraremos cómo influye el contexto sobre el desarrollo y examinaremos las diversas dimensiones del desarrollo adolescente. Una vez que estas dimensiones se hayan revisado, volveremos en el capítulo final a una consideración más concienzuda de la cuestión del afrontamiento y el ajuste.

Bibliografía adicional

ADAMS, G., MONTEMAYOR, R. y GULLOTA, T. (Eds.) (1996) *Psychosocial development during adolescence: progress in developmental contextualism,* Londres, Sage.

Esta compilación contiene una serie de ensayos en honor de John HILL, y muestra cómo el contextualismo evolutivo se aplica a la adolescencia.

FELDMAN, S. y ELLIOTT, G. (Eds.) (1990) *At the threshold: the developing adolescent,* Cambridge, MA. Harvard University Press.

Es un texto clave, con aportaciones sobre casi todos los asuntos relacionados con el desarrollo adolescente. Su elaboración fue financiada por la Corporación Carnegie, y los autores pudieron redactar algunos ensayos magníficos. El libro representa un hito en la historia de las publicaciones sobre la adolescencia, y nunca se recomendará lo bastante.

HEAVEN, P. (1994) *Contemporary adolescence,* Londres, Macmillan.

HEAVEN ha escrito un manual sobre adolescencia que es ecléctico y muy entretenido. Debido a que el autor se encuentra en Australia, el libro se ha difundido internacionalmente y es una buena elección para quienes desean una introducción a la materia.

MUUSS, R. (1996) *Theories of adolescence,* 6.ª edición, Nueva York, McGraw-Hill.

Es la sexta edición de uno de los clásicos en las publicaciones. Cubre una amplia gama de teorías y proporciona información interesante sobre aquellos que han sido responsables del pensamiento conceptual en este campo del desarrollo humano.

© Ediciones Morata, S. L.

ROCHE, J. y TUCKER, S. (Eds.) (1997) *Youth in society,* Londres, Sage.

Es una compilación de artículos breves escritos sobre todo por autores británicos. El libro se elaboró como parte de un curso de Open University sobre el trabajo con adolescentes, y pone énfasis en materias aplicadas.

STEINBERG, L. (1996) *Adolescence,* 4.ª edición, Nueva York, McGraw-Hill.

El manual de STEINBERG se redactó para el mercado norteamericano, pero sin duda es el mejor libro disponible de esta materia. Es muy accesible y cubre una amplia variedad de cuestiones. Excelente como introducción para los que desean una perspectiva estadounidense.

© Ediciones Morata, S. L.

CAPÍTULO II

Desarrollo físico

Pubertad

De los numerosos cambios experimentados por los jóvenes durante la adolescencia, el primero que se describirá en este libro es el desarrollo físico o "pubertad", como se califica normalmente. La palabra deriva de la *pubertas* latina, que significa edad de la madurez, y normalmente se considera que tiene su comienzo con el inicio de la menstruación en las chicas y la aparición del vello púbico en los chicos. Sin embargo, como veremos, estos dos cambios fácilmente observables son cada uno sólo una pequeña parte del cuadro total, ya que la pubertad es en realidad un proceso complejo que implica muchas funciones corporales. De todos es sabido que la pubertad se asocia con la maduración sexual. Sin embargo, este estadio se acompaña de cambios no sólo en el sistema reproductor y en las características sexuales secundarias del individuo, sino en el funcionamiento del corazón y, así, del sistema cardiovascular, en los pulmones, que afectan a su vez al sistema respiratorio, en el tamaño y la fuerza de muchos de los músculos del cuerpo, etc. Por tanto, la pubertad se debe ver como un acontecimiento en la vida física del cuerpo con implicaciones de gran amplitud, de las que las más importantes se considerarán en este capítulo.

Uno de los numerosos cambios asociados con la pubertad es el "estirón". Se considera normalmente que este término se refiere a la tasa acelerada de aumento en talla y peso que se produce durante la adolescencia temprana. Las curvas típicas para las tasas individuales de crecimiento se ilustran en la Figura 2.1. Sin embargo, es esencial tener presente que hay grandes diferencias individuales en la edad de comienzo y la duración del estirón, incluso entre niños perfectamente normales, como se ilustra en las Figuras 2.2 y 2.3. Con frecuencia, los padres y los propios adolescentes no aprecian este hecho, produciéndose así una gran cantidad de ansiedad innecesaria.

En los chicos, el estirón puede comenzar ya a los 9 años de edad, pero también retrasarse hasta los 15, mientras que en las chicas el mismo proceso puede

© Ediciones Morata, S. L.

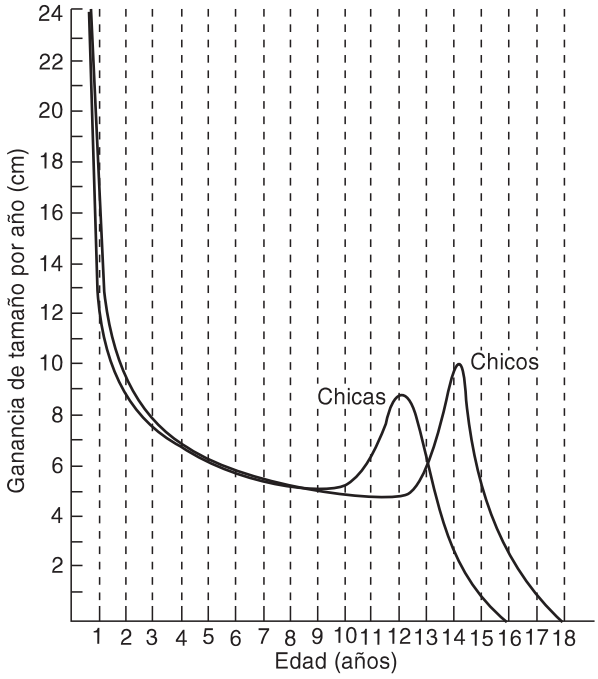

Figura 2.1. *Curvas de velocidad característica para longitud supina o talla en chicos o chicas. Estas curvas representan la velocidad del muchacho o la muchacha habituales en un momento dado.*

Fuente: TANNER y cols. (1966).

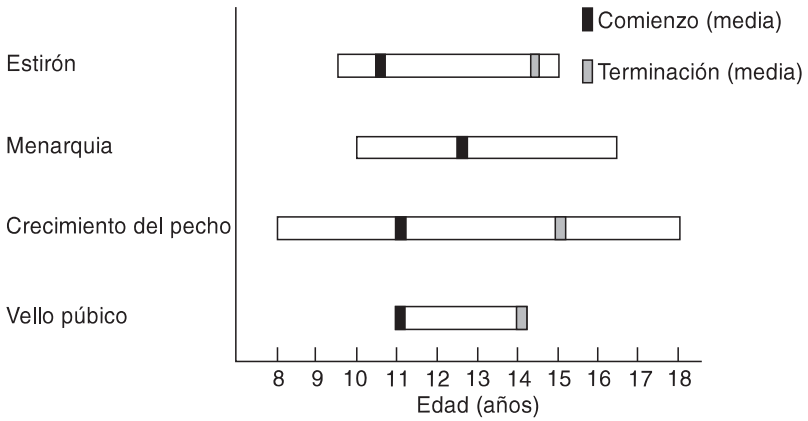

Figura 2.2. *Intervalo normal y edad media de desarrollo de las características sexuales en las mujeres.*

Fuente: TANNER y cols. (1973).

© Ediciones Morata, S. L.

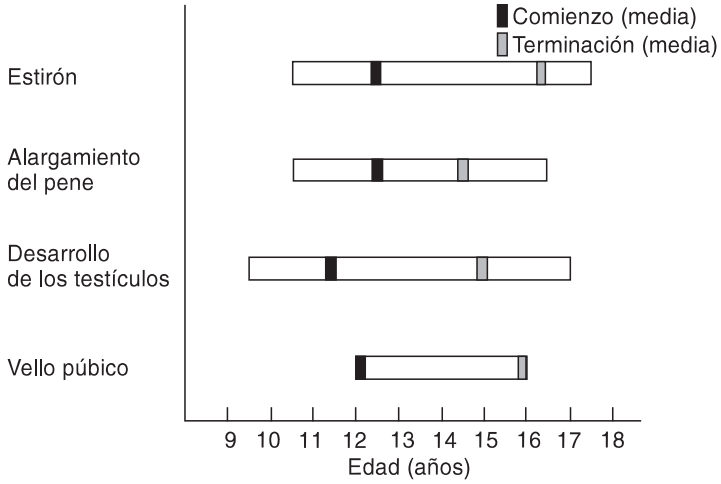

Figura 2.3. *Intervalo normal y edad media de desarrollo de las características sexuales en los varones.*

Fuente: TANNER y cols. (1973).

comenzar a los 7 u 8 años, o no hacerlo hasta los 12, 13 o incluso 14. Para el muchacho medio, sin embargo, es probable que el crecimiento rápido comience en torno a los 12 años, y alcance el máximo en algún momento en el decimotercer año. Las edades comparables para las muchachas son 10 años para el comienzo del estirón, y 11 para la edad de máximo aumento en la talla y el peso. Dicho esto, deberíamos advertir que, durante los últimos años, se ha establecido cierta polémica en las publicaciones científicas sobre la cuestión de la edad de la pubertad. Mientras que algunos sostienen que se han producido pocos cambios en la edad de comienzo de la pubertad durante los dos o tres últimos decenios (LEFFERT y PETERSEN, 1995), otros creen que al menos algunos aspectos del proceso pubescente se producen significativamente antes que hace 10 ó 20 años (HERMANN-GIDDENS y cols. 1997). Es un debate al que volveremos más adelante en este capítulo.

Como se ha advertido ya, con el estirón se asocian también otros fenómenos aparte de los cambios en la talla y el peso. Así, el peso del corazón aumenta casi al doble en esta época, hay un crecimiento acelerado de los pulmones y una disminución en el metabolismo basal. Para los mismos niños, especialmente para los chicos, es obvio un acusado aumento en la fuerza y la resistencia físicas. Las diferencias de género se reflejan también en cambios externos menos obvios, como señalan BANCROFT y REINISCH (1990). Por ejemplo, cambios como el aumento en el número de glóbulos rojos de la sangre y el aumento en la presión arterial sistólica son mucho mayores en los chicos que en las chicas. En la Figura 2.4. se ilustra el alcance de estas diferencias, que parece probable que sean evolutivas y se asocien con la mayor capacidad del varón para emprender ejercicio físico.

TANNER (1978) ha llamado la atención sobre una diferencia importante entre los chicos y las chicas en la posición relativa del estirón en la secuencia entera de

© Ediciones Morata, S. L.

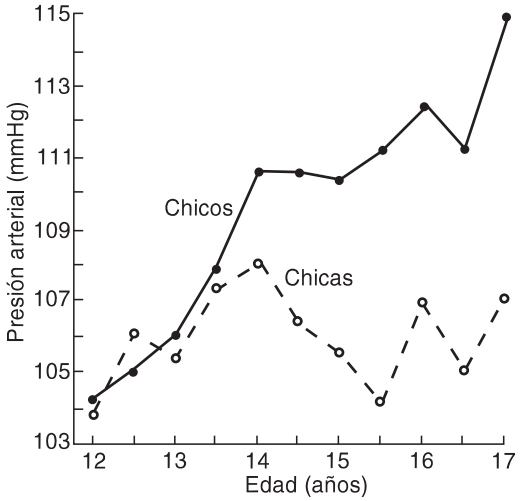

Figura 2.4. *Diferencias en la presión arterial sistólica entre los chicos y las chicas en la pubertad.*

Fuente: MONTAGNA y SADLER (Eds.) (1974).

acontecimientos en la pubertad. Se advirtió sólo como resultado de detallados estudios longitudinales (EVELETH y TANNER, 1977) que las chicas experimentan su estirón considerablemente antes que los chicos. La diferencia entre los géneros en la edad de máxima velocidad es de alrededor de dos años, mientras que en la aparición de vello púbico es de cerca de nueve meses.

El primer desarrollo de los pechos en las chicas precede al aumento en el tamaño de los testículos en los chicos por un lapso temporal incluso menor. Así, el estirón se sitúa antes en la secuencia en las chicas que en los chicos. Los efectos prácticos de esto son que en las chicas el primer acontecimiento de la pubertad es a menudo un aumento en la talla, que con frecuencia pasa inadvertido. Por otra parte en los chicos, la velocidad máxima de aumento de la talla se produce normalmente tarde en la secuencia, después de que el vello púbico ha aparecido y los genitales han comenzado a crecer. Así, como señala TANNER (1978), se puede tranquilizar a los chicos que son más bajos que sus iguales y maduran tarde indicándoles que su estirón está todavía por venir si, al mismo tiempo, el desarrollo genital no está muy avanzado. Por otra parte, a las chicas preocupadas por ser demasiado altas se les puede informar de que casi su estirón ha acabado si la menarquia se ha producido ya.

SILBEREISEN y KRACKE (1993, 1997) pudieron establecer este efecto en sus estudios longitudinales. Examinando a los adolescentes más jóvenes, comunicaron que las chicas que maduraban rápido eran considerablemente más altas que las que maduraban tardía o puntualmente, mientras que los chicos que maduraban lento eran mucho más bajos que los que lo hacían puntualmente o temprano. Así, una chica de maduración rápida sobresale entre sus compañeras de clase en función de la talla, mientras que un chico que es lento al madurar se distingue por ser más bajo que el resto del grupo. Es muy posible que estos efectos tengan repercusiones en el desarrollo social, un asunto que examinaremos con más detenimiento en breve.

© Ediciones Morata, S. L.

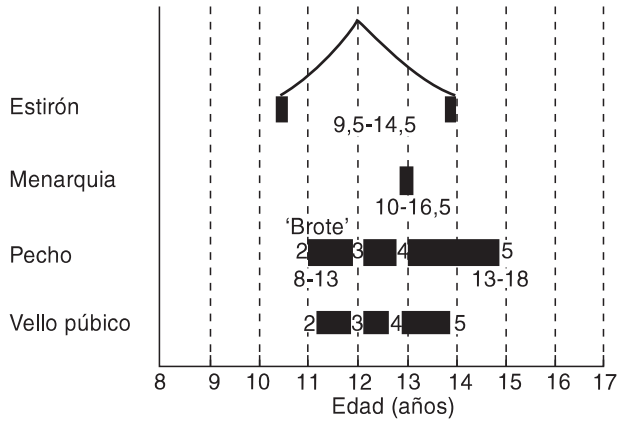

Figura 2.5. *Diagrama de la secuencia de acontecimientos en la adolescencia en las chicas. Se representa a una muchacha media; el intervalo de edades dentro del cual algunos de los acontecimientos pueden ocurrir (y los estadios en su desarrollo) lo dan las cifras que están directamente bajo ellos.*

Fuente: TANNER (1962).

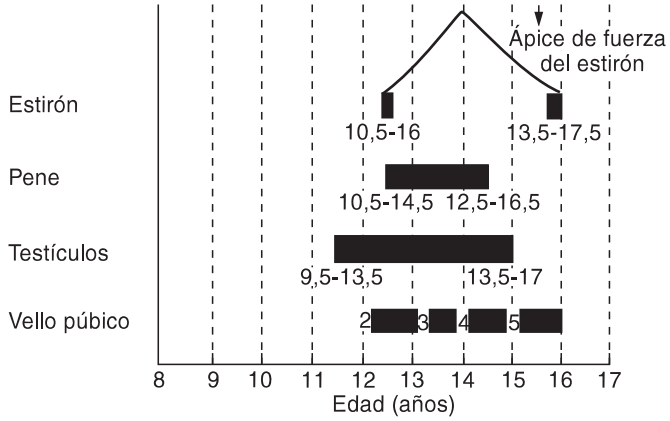

Figura 2.6. *Diagrama de la secuencia de acontecimientos en la adolescencia en los chicos. Se representa a un muchacho promedio; el intervalo de edades dentro del cual cada elemento representado puede comenzar y acabar (y los estadios en su desarrollo) se da directamente debajo de su comienzo y su final.*

Fuente: MARSHALL y TANNER (1970).

Efectos psicológicos de la pubertad

Los cambios comentados anteriormente ejercen sin duda un profundo efecto sobre el individuo. El cuerpo se altera radicalmente en tamaño y forma, y no es sorprendente que muchos adolescentes jóvenes experimenten un período de torpeza y timidez mientras intentan adaptarse a estos cambios. El funcionamiento

© Ediciones Morata, S. L.

del cuerpo se altera también, y se hace necesario comprender experiencias físicas nuevas y a veces preocupantes, como la primera menstruación de la chica o la primera polución nocturna del chico. Como es difícil hablar de estas cosas, las ansiedades que son comunes en este estadio obtienen quizá demasiado poco reconocimiento. He aquí dos muchachas hablando sobre su primer periodo:

> "Puedo recordar el día que tuve noticia por primera vez de los periodos por mi amiga. Yo decía: '¡Oh, no!' ¿Sabes? Estaba aterrorizada. No podía creerlo, y fui a casa y le pregunté a mi madre, y ella me dijo que era verdad. Yo esperaba que mi madre dijera: 'No, no es verdad' y estaba aterrorizada".
>
> (COLEMAN, 1995, pág. 8.)

> "Recuerdo mi primer temor, y aborrecerlo tanto. Yo pensaba: 'Realmente no quiero seguir así, durante tantos año'. Y lo odiaba, realmente lo odiaba. Me senté y lloré, y lo único que pasaba es que no quería. No se trataba de que no me hubieran preparado para ello, quiero decir, sabía que iba a ocurrir y todo. Pero yo no me había preparado realmente para lo que iba a sentir, el sentimiento de que tengo que pasar por esto cada mes, bla, bla, bla, bla y mi madre sólo me dijo: 'Sí, considéralo como un regalo, en lugar de pensar en ello como una especie de tortura'. Pero hasta cierto punto piensas: 'Odio pasar por esto todos los meses'".
>
> (COLEMAN, 1995, pág. 7.)

Los resultados de un estudio de muchachas australianas de 11 años (MOORE, 1995) ilustran un grado considerable de turbación, malestar y preocupación por la menstruación, lo que indica que los sentimientos expresados en las entrevistas citadas anteriormente son quizá más extendidos de lo que se aprecia por lo general. La investigación de MOORE destacó un grado considerable de ignorancia sobre la menstruación, a pesar del hecho de que el grupo de niñas estudiado vivía en una comunidad en que la educación sexual estaba bien integrada en todos los niveles en el currículum escolar. Un estudio similar de STEIN y REISER (1994) consideró a los chicos, y sus actitudes hacia la primera eyaculación y su conocimiento de ella. Estos autores también advierten que, a pesar de la educación sexual, muchos chicos no se sentían preparados para su primera eyaculación que, en conjunto, se había producido antes de lo esperado. Los que se sentían preparados, tenían actitudes más positivas. Sin embargo, casi todos comunicaron que no contaron la experiencia a nadie, y se sintieron turbados y confundidos por ella. Lo que está claro a partir de estos dos estudios es que la educación sexual, incluso cuando ocupa su lugar en la escuela, no trata estas cuestiones de un modo que informe y prepare de manera útil a los jóvenes, y está claro, a partir de estos hallazgos, que hay lecciones importantes que se deben aprender.

Una consideración adicional es el efecto que la pubertad tiene sobre la identidad. Como muchos autores han señalado, el desarrollo de la identidad del individuo requiere no sólo la noción de tener existencia separada y ser diferente a otros, sino también un sentido de coherencia de sí mismo, y un conocimiento firme de la propia apariencia para el resto del mundo. Huelga decir que los cambios corporales acusados afectan a estos aspectos de la identidad y representan un reto en la adaptación para la mayoría de los jóvenes. Es una pena que muchos adultos —incluso los que trabajan en la enseñanza y profesiones similares— conserven sólo una vaga consciencia del efecto psicológico de los cambios físicos asociados con la pubertad.

© Ediciones Morata, S. L.

Muchas investigaciones recientes han ilustrado el grado de sensibilidad asociado con el cambio del cuerpo en la adolescencia temprana (para revisiones, véase ALSAKER, 1995, 1996). En particular, es probable que los adolescentes hayan idealizado las normas para el atractivo físico, y se sientan inadecuados si no encajan en esos criterios irreales. Sin duda, los medios de comunicación desempeñan aquí un papel significativo promoviendo imágenes de belleza y éxito que dependen de atributos físicos inalcanzables para la mayoría de los seres humanos. Existen datos convincentes que muestran que durante la adolescencia temprana la apariencia física es un elemento más destacado del autoconcepto para las chicas que para los chicos (véase, por ejemplo, HARTER, 1990), y además parece que las chicas están más insatisfechas con su cuerpo que los chicos. Para ser más específicos, parece que es más probable que los muchachos estén insatisfechos con su talla, mientras que para las muchachas el peso es el atributo que les causa más problema (STATTIN y MAGNUSSON, 1990). Un amplio conjunto de investigaciones (véase HARTER, 1990; BULCROFT, 1991; ABELL y RICHARDS, 1996) sobre el desarrollo del concepto de sí mismo ha indicado que durante los primeros años de la adolescencia tanto los chicos como las chicas confían mucho en las características físicas para describirse a sí mismos. Sin embargo, a medida que avanzan por el estadio adolescente, pueden hacer un mayor uso de los aspectos intelectuales o sociales de la personalidad para describirse a sí mismos, y como resultado dependen menos de la imagen corporal y otros atributos físicos. También hay que advertir que a los adolescentes tienden a no gustarles sus características físicas y a gustarles sus características intelectuales y sociales. Por tanto, precisamente en el momento de cambio físico más rápido es cuando la apariencia tiene una importancia crítica para el individuo, tanto en relación con la identidad y la autoestima como para la popularidad entre los amigos y los iguales.

El efecto de la pubertad sobre las relaciones padres-adolescente es otra área que ha recibido atención en las publicaciones, como, por ejemplo, en las investigaciones de PAPINI y colaboradores. Estos estudios han comunicado que el comienzo de la pubertad es una época de tensión en las interacciones familiares (PAPINI y SEBBY, 1987) y que, además, crea más conflicto dentro de las familias con respecto a los hábitos personales (PAPINI y CLARK, 1989). Sin embargo, otros investigadores han puesto en duda estos resultados, argumentando que se necesitaba una precisión mayor con respecto a la medición de la condición pubescente. En realidad, se pueden encontrar ejemplos de estudios que muestran una disminución del conflicto en esta época (por ejemplo, PAIKOFF y cols., 1991), trabajos que no revelan efecto de la condición pubescente (por ejemplo, SIMMONS y BLYTH, 1987), y estudios que muestran mayor conflicto o más insatisfacción con la relación con los padres (por ejemplo, STATTIN y MAGNUSSON, 1990).

Estos resultados desconcertantes ilustran uno de los problemas principales en esta área: el de la medición. El hecho es que medir la condición pubescente es una empresa compleja, especialmente debido a que el desarrollo pubescente tiene lugar en diversas áreas. Así, indagar sólo sobre el momento de la menarquia es inadecuado, pero evaluar con precisión la condición pubescente utilizando la guía proporcionada por TANNER (1962) es costoso tanto desde el punto de vista del tiempo como del de la formación necesaria para el investigador. Los hallazgos contrapuestos de la investigación bien pueden ser resultado de métodos diferentes, y es esencial tener esto presente. Uno de los mejores estudios es

© Ediciones Morata, S. L.

el de L. STEINBERG (1987), en el que no sólo se utilizó una evaluación completa de la condición pubescente, sino que también se tuvieron en cuenta las variables clave de la edad, la condición pubescente y el momento de la maduración. A partir de esta investigación se concluyó que la maduración pubescente aumenta la distancia emocional entre los padres y los adolescentes, con independencia de la edad, y en ambos géneros. Sin embargo, era más probable una intensidad mayor de conflicto entre las madres y las hijas que entre otras parejas en la familia. Estos hallazgos se replicaron en un estudio longitudinal posterior (STEINBERG, 1988).

Adolescentes que se desarrollan pronto y adolescentes que se desarrollan tarde

Puesto que los individuos maduran a ritmos muy diferentes, una niña a los 13 años de edad puede ser pequeña, no haber desarrollado los pechos y tener, en gran parte, la apariencia que tenía durante la infancia, mientras que otra a la misma edad puede parecer una mujer adulta completamente desarrollada. Surge la cuestión en cuanto a si estas acusadas diferencias físicas tienen consecuencias particulares para el ajuste psicológico. En general, los estudios han mostrado que, para los chicos, la maduración temprana trae consigo ventajas sociales, mientras que la tardía puede ser un problema mayor. Los individuos que maduran pronto tienen sentimientos más positivos sobre sí mismos y su cuerpo, y están más satisfechos con su desarrollo (TOBIN-RICHARDS y cols., 1983; SIMMONS y BLYTH, 1987). Otros estudios han revelado que es probable que estos chicos sean populares y que les vaya bien en su trabajo escolar (SILBEREISEN y KRACKE, 1993, 1997). En cambio, se ha encontrado que los sujetos que maduran tarde son menos populares, tienen menos éxito en el trabajo escolar, están menos relajados y son menos atractivos tanto para los adultos como para sus iguales (PETERSEN y CROCKETT, 1985).

Para las chicas, la situación es más compleja, ya que la maduración temprana puede tener tanto costes como beneficios. Varios autores han revelado que las que maduran significativamente antes que sus iguales son menos populares (entre las niñas al menos) y es más probable que muestren signos de desconcierto en su interior (BUCHANAN, 1991; ALSAKER, 1992), y que estén menos satisfechas con su cuerpo (SILBEREISEN y KRACKE, 1997). En las publicaciones iniciales (por ejemplo, CLAUSEN, 1975) había indicios de que la maduración temprana en niñas no era completamente nociva y que, en algunas circunstancias, las niñas que alcanzaban la pubertad antes que sus iguales tenían mayor confianza en sí mismas y prestigio social. Sin embargo, más recientemente, se han destacado las desventajas, como tener más síntomas psicosomáticos (STATTIN y MAGNUSSON, 1990), contar con más posibilidades de padecer problemas de la conducta alimentaria (BROOKS-GUNN y cols., 1989), sufrir niveles más altos de depresión (ALSAKER, 1992) y mostrar una mayor probabilidad de contacto con iguales desviados (SILBEREISEN y KRACKE, 1993).

El tema del inicio de la pubertad ha suscitado un considerable interés en la comunidad investigadora, pero no hay duda de que el trabajo de BROOKS-GUNN y PETERSEN ha sido esencial, planteando preguntas y desarrollando nuevos métodos en esta área particular. Los estudios clave se pueden encontrar en dos números especiales de *Journal of Youth and Adolescence* (BROOKS-GUNN y cols., 1985).

© Ediciones Morata, S. L.

Dos temas particulares tratados en ellos incluyen, *en primer lugar*, el significado de la pubertad para el individuo y para los que se encuentran en su ambiente inmediato y, *en segundo lugar*, los factores que afectan al momento en que tiene lugar la pubertad. Es importante advertir que el enfoque evolutivo del ciclo vital ha sido la inspiración de un gran número de estos estudios. La hipótesis de la "desviación" (PETERSEN y CROCKETT, 1985; ALSAKER, 1996) es importante aquí. Esta hipótesis afirma que los adolescentes que maduran pronto y los que maduran tarde difieren de los que lo hacen puntualmente a causa de su posición social, siendo socialmente desviados en comparación con otros en el grupo de iguales. Las chicas que maduran pronto y los chicos que maduran tarde serían los que correrían un riesgo mayor de problemas de ajuste, ya que constituyen los dos grupos más desviados desde el punto de vista de la maduración. Además, el artículo de LERNER y cols. (1989), en el que se hace hincapié en la posición central de la relación recíproca entre la persona y el ambiente, ofrece un ejemplo valioso de la aplicación de un modelo conceptual a la cuestión de la maduración pubescente.

Dos estudios clásicos se pueden mencionar aquí como ejemplos de este tipo de planteamiento. BROOKS-GUNN y WARREN (1985) utilizaron el modelo de maduración puntual para explicar sus hallazgos con respecto a bailarinas adolescentes. Se comparó la condición pubescente de muchachas que acudían a escuelas de danza y a escuelas no relacionadas con esta actividad. Como una estudiante de danza debe mantener un peso corporal relativamente bajo, se esperaba que madurar tarde sería más ventajoso para ella. Los resultados mostraron que en las escuelas de danza maduraban tarde más muchachas (55%) que en otro tipo de escuelas (29%). Además, las bailarinas que maduraban puntualmente (es decir, las que habían alcanzado ya la pubertad) mostraban más problemas de personalidad y de conducta alimentaria. BROOKS-GUNN y WARREN proponen que existe una bondad de ajuste entre los requisitos de un contexto social particular y las características físicas y de comportamiento de una persona. Para las bailarinas, que deben mantener un peso corporal bajo para rendir, madurar puntualmente (y pesar más) es una desventaja. Para las chicas para las que el peso no constituye un problema, madurar puntualmente puede ser una ventaja evidente; al menos, es poco probable que se perciba de manera negativa.

El trabajo de SIMMONS, BLYTH y otros, que sigue siendo pertinente hoy, se puede citar como un ejemplo más de investigación que examina la pubertad como un elemento del desarrollo social y físico del individuo. BLYTH y cols. (1985) comunican un estudio longitudinal que exploró los efectos del momento en que tenía lugar la pubertad sobre la satisfacción con la imagen corporal y la autoestima en muchachas adolescentes. Los resultados muestran una imagen corporal o una autoestima más favorables, o ambas, si la joven se aproxima al ideal cultural de esbeltez *y* si no experimenta cambios ambientales (transición escolar) y físicos (pubertad temprana) simultáneos. SIMMONS y BLYTH (1987) extienden estos hallazgos comparando a chicos y chicas, y mostrando que no desarrollarse puntualmente, es decir, no ir al paso de sus pares, tiene efectos más negativos para los chicos que para las chicas, especialmente en los dos extremos del espectro evolutivo.

Un elemento clave de investigaciones como estas es la inclusión de una multitud de variables, y la colocación de los resultados en una perspectiva evolutiva de ciclo vital. El trabajo de estos científicos sociales ha tenido un efecto importante en nuestra comprensión del lugar de la pubertad en la vida de los jóvenes.

© Ediciones Morata, S. L.

Lamentablemente, durante la década de 1990, ha habido muchos menos datos de investigaciones complejas similares. Puede ser que la falta de financiación haya desempeñado un papel. Sin embargo, todavía hoy, es necesario hacer preguntas insistentes sobre el significado de la pubertad para los adolescentes especialmente en vista de los sustanciales cambios sociales que se han producido desde la década de 1980. Este asunto es el que trataremos ahora.

La tendencia secular

La expresión "tendencia secular" se ha utilizado para describir el hecho biológico de que las tasas de crecimiento físico de los niños y los adolescentes se han acelerado durante los últimos cien años, llevando a una maduración más rápida y más temprana. Esta tendencia ha sido particularmente evidente en las tasas de crecimiento de los niños de 2 a 5 años de edad, pero también ha tenido muchas implicaciones para el desarrollo adolescente. La talla adulta completa se alcanza ahora a una edad mucho más temprana (a saber, entre los 16 y los 18 años), la estatura y el peso finales adultos han aumentado y muchos investigadores han comunicado que la talla y el peso durante la adolescencia son hoy mayores de lo que han sido nunca (EVELETH y TANNER, 1990).

Además de afectar a los cambios en la talla y el peso, la tendencia secular afecta también a la maduración del sistema reproductor. TANNER (1978) estimó que, en las poblaciones promedio en Europa occidental, ha habido, desde 1850, una tendencia descendente de unos cuatro meses por década en la edad de la menarquia. Esta tendencia se ilustra en la Figura 2.7, a partir de la cual se verá

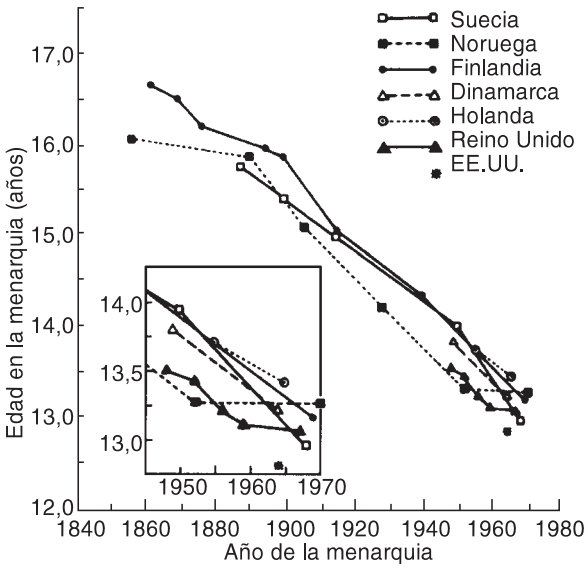

Figura 2.7. *Tendencia secular en la edad en la menarquia, 1860-1970.*

Fuente: TANNER (1978).

© Ediciones Morata, S. L.

que en diversos paises han tenido lugar reducciones similares en general en la edad de la menarquia. Aunque ha habido grandes debates sobre la razón para estas tendencias, se acepta hoy generalmente que las causas fundamentales que subyacen a la tendencia secular son una mejor asistencia sanitaria y una nutrición adecuada.

Desde el trabajo pionero de TANNER y sus colaboradores, que abrió nuevos caminos, ha habido pocos estudios importantes sobre este asunto. Es interesante advertir que se ha defendido (véase, por ejemplo, WYSHAK y FRISCH, 1982; LEFFERT y PETERSEN, 1995) que la edad de la menarquia, en Europa y Norteamérica al menos, se ha mantenido estable durante las últimas décadas. Esto se encuentra en acusado contraste con datos anecdóticos de los profesores y otras personas, que tienen pocas dudas de que los jóvenes maduran más pronto en la actualidad.

En un intento por resolver este problema, HERMANN-GIDDENS y cols. (1997) estudiaron a 17.000 niñas entre los 3 y los 12 años de edad que se presentaron en clínicas pediátricas repartidas en los EE.UU. Los resultados de este estudio plantean tantas preguntas como las que responden. *En primer lugar*, los autores comunican que en Norteamérica la edad de la menarquia se ha mantenido poco más o menos igual para las muchachas blancas durante los 50 últimos años. Así, era 12,9 en 1948, mientras que en 1992 era 12,8. Las muchachas de origen afroamericano tenían una edad media de la menarquía de 12,2 en 1992, pero se dispone de pocos datos comparativos para proporcionar una perspectiva histórica para este grupo. Sin embargo, si se toma como criterio el desarrollo del pecho, parece que sin duda alguna este se produce hoy a una edad anterior que en el pasado. El predominio del desarrollo del pecho se ilustra en la Figura 2.8, a partir de la cual se verá que el 60% de las muchachas blancas y el 80% de las afroamericanas han alcanzado lo que se conoce como estadio 2 de TANNER a la edad

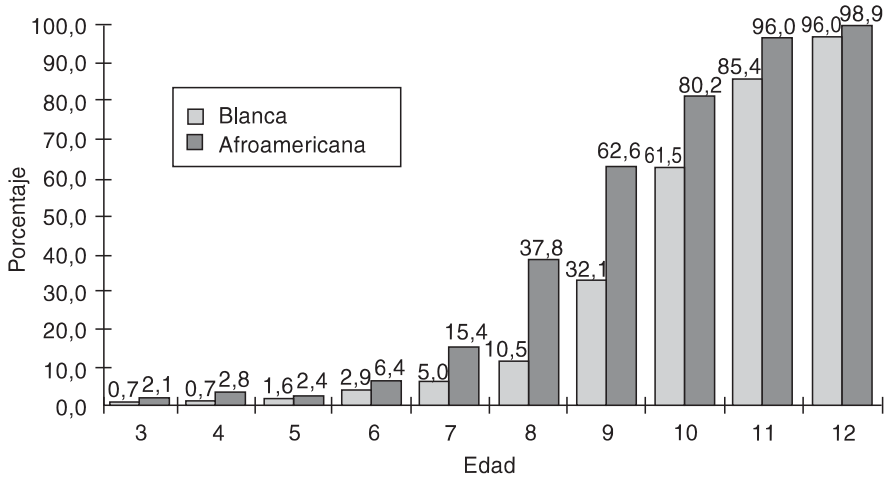

Figura 2.8. *Predominio del desarrollo del pecho en el estadio 2 de TANNER o superior, según la edad y la raza* χ^2 *de COCHRAN-MANTEL-HAENSZEL = 168,6,* gl = 1, $p < 0{,}001$; χ^2 *de* BRESLOW-DAY = 10,7, gl = 9, $P = 0{,}300$).

Fuente: HERMANN-GIDDENS y cols. (1997).

© Ediciones Morata, S. L.

de 10 años. Si estas cifras se comparan con los datos pediátricos existentes (HARLAN y cols., 1980) se puede ver que los estadios tempranos de desarrollo pubescente están sometidos todavía a la tendencia secular.

Existe mucha preocupación en la actualidad por la sexualidad precoz, y los efectos de las actitudes más abiertas hacia el sexo sobre los niños y los jóvenes. Exploraremos estas cuestiones con más detenimiento en el Capítulo VI. Sin embargo, si, como muchas personas creen, el comportamiento sexualmente maduro se produce antes, entonces es crítico establecer si esto es un fenómeno biológico o social. Los que creen que la tendencia secular se ha hecho más lenta o se ha detenido por completo respecto de la menarquia podrían aducir que los factores sociales son centrales aquí. Sin embargo, el estudio de HERMANN-GIDDENS y cols. (1997) indica que la pubertad es un fenómeno complejo. Una explicación para estos resultados es que, aunque la edad de la menarquia puede haberse mantenido constante durante algunos años, el proceso entero de la pubertad se está alargando. Así, es posible que se produzcan signos tempranos de la pubertad en una edad anterior, dando la impresión, tanto a los adultos como a los jóvenes, de que los muchachos y muchachas maduran antes que en décadas anteriores.

Implicaciones para la práctica

1. La pubertad se comprende mal, no sólo por los propios adolescentes, sino también por adultos significativos. Sería de gran ayuda si los padres y los cuidadores dispusieran de más información. La investigación ha mostrado que los jóvenes que están preparados adecuadamente para la llegada de la pubertad se ajustan mejor que los que han tenido poca preparación.
2. Este punto se relaciona también con la necesidad de educación para la salud más efectiva en la escuela primaria. Aunque pueda haber debate sobre la tasa de maduración biológica, hay pocas dudas de que una proporción significativa de los menores de 11 años de edad necesitan un conocimiento apropiado sobre la pubertad que les ayude a hacer frente a los cambios físicos que experimentarán antes de llegar al instituto de enseñanza media.
3. Un mayor conocimiento de las necesidades y dificultades potenciales de los adolescentes que maduran pronto y de los que lo hacen tarde sería útil para los padres, los profesores y otras personas que trabajan con jóvenes. Como hemos visto, estos dos grupos de jóvenes pueden ser vulnerables en su desarrollo social y emocional, y el apoyo en el momento adecuado de un adulto preocupado puede suponer una diferencia considerable para su ajuste.
4. Por último, a partir de esta revisión es evidente que se necesita más investigación en esta área. No sabemos casi nada sobre las diferencias entre los grupos étnicos con respecto al desarrollo pubescente, carecemos de buenos métodos para utilizar en el contexto europeo y necesi-

© Ediciones Morata, S. L.

tamos tener un cuadro más claro del efecto de la tendencia secular sobre el desarrollo pubescente. También necesitamos saber más sobre el significado de la pubertad para los jóvenes en las circunstancias actuales. Si hemos de proporcionar información y consejo que sean apropiados y sirvan de apoyo, un mayor conocimiento de la comprensión del propio joven de este aspecto del desarrollo arrojaría dividendos considerables.

Bibliografía adicional

ADAMS, G., MONTEMAYOR, R. y GULLOTTA, T. (Eds.) (1989) *Biology of adolescent behaviour and development*. Sage, Londres.

Es una compilación de artículos redactados por autores norteamericanos. Se centra sobre todo en la biología de la pubertad y el desarrollo sexual.

ALSAKER, F. (1996) "The impact of puberty". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 37, págs. 239-258.

Un excelente artículo de revisión, que considera diversas materias sobre la pubertad. Incluye muchas referencias a trabajos europeos.

BANCROFT, J. y REINISCH, J. (Eds.) (1990) *Adolescence and puberty.* Oxford, Oxford University Press.

Otra compilación de artículos que se originó en una conferencia que tuvo lugar en Oxford en 1988. Este libro tiene un enfoque fuertemente biológico.

BROOKS-GUNN, J., PETERSEN, A. y EICHORN, D. (Eds.) (1985) "The time of maturation and psychosocial functioning in adolescence: Parts 1 and 2". *Journal of Youth and Adolescence.* 14(3) y 14(4).

Estos dos números especiales contienen algunos artículos clásicos en el campo. Muy recomendado.

SILBEREISEN, R. y KRACKE, B. (1993) "Variation in maturational timing and adjustment in adolescence". En JACKSON, S. y RODRÍGUEZ-TOMÉ, H. (Eds.) *The social worlds of adolescence*. Hove, Erlbaum.

Este capítulo trasmite resultados de uno de los estudios europeos más importantes de la pubertad. Es un modelo de su clase, y es importante encontrarlo en una biblioteca.

© Ediciones Morata, S. L.

CAPÍTULO III

Pensamiento y razonamiento

El desarrollo cognitivo en la adolescencia es una de las áreas de maduración menos patente para los observadores. No hay signos externos o visibles para evidenciar lo que está sucediendo, como ocurre con el desarrollo físico. Sin embargo, en esta esfera se están produciendo cambios constantemente. Además, las alteraciones en la función intelectual tienen implicaciones para diversos comportamientos y actitudes. Estos cambios hacen posible el paso hacia la independencia del pensamiento y la acción, permiten desarrollar al joven una perspectiva temporal que incluye el futuro, facilitan el progreso hacia la madurez en las relaciones, contribuyen al desarrollo de las destrezas de comunicación y, finalmente, subyacen a la capacidad del individuo para asumir papeles adultos en la sociedad. Este capítulo comenzará considerando la contribución de PIAGET a este campo, pues ese autor fue el primero que destacó la importancia del desarrollo intelectual que sigue a la pubertad. Se prestará también cierta atención al tema del conocimiento social, a la noción de ELKIND de egocentrismo y al desarrollo del pensamiento moral.

Operaciones formales

El trabajo de Jean PIAGET, el psicólogo suizo, es el punto de partida más obvio para una consideración del desarrollo cognitivo durante los años de la adolescencia. PIAGET fue el primero en señalar que se debe esperar un cambio cualitativo en la naturaleza de la capacidad mental en la pubertad o en torno a ella, más que un aumento simple en la destreza cognitiva, y quien sostuvo que en este punto del desarrollo es cuando el pensamiento operacional formal se hace posible finalmente (INHELDER y PIAGET, 1958).

Una descripción completa de los estadios de desarrollo cognitivo de PIAGET está fuera del alcance de este libro, pero se puede encontrar en cualquier manual sobre el desarrollo infantil. Para nuestros fines, la distinción crucial es la que PIAGET traza entre las operaciones concretas y las formales. Durante el estadio de las

© Ediciones Morata, S. L.

operaciones concretas (aproximadamente entre los 7 y los 11 años de edad), el pensamiento del niño se puede denominar "relacional". Comienza a dominar gradualmente las nociones de clases, relaciones y cantidades. Se hacen posibles la conservación y la seriación, y el desarrollo de estas destrezas permite al individuo formular hipótesis y explicaciones sobre acontecimientos concretos. El niño ve estas operaciones cognitivas simplemente como herramientas mentales, cuyos productos están a nivel de igualdad con los fenómenos perceptivos. En otras palabras, el niño en este estadio parece incapaz de diferenciar con claridad entre lo que se da perceptivamente y lo que se construye mentalmente. Cuando el niño formula una hipótesis, esta tiene su origen en los datos, no dentro de la persona, y si se presentan nuevos datos contradictorios, no cambia la hipótesis, sino que más bien prefiere alterar los datos o racionalizarlos de una manera u otra.

Con la aparición de las operaciones formales, el joven pasa a tener a su disposición varias capacidades importantes. Quizá la más relevante sea la capacidad para construir proposiciones "contrarias a los hechos". Este cambio se ha descrito como un desplazamiento de énfasis en el pensamiento adolescente de lo "real" a lo "posible", y facilita un enfoque hipotético-deductivo para la resolución de problemas y para la comprensión de la lógica proposicional. También permite al individuo pensar en los constructos mentales como objetos que se pueden manipular, y aceptar las nociones de probabilidad y creencia.

La diferencia fundamental en enfoque entre el niño pequeño y el adolescente se demostró claramente en un estudio clásico realizado por ELKIND (1966). En él, se presentó a dos grupos de individuos, niños de 8 y 9 años de edad y adolescentes de 13 y 14, una tarea de formación de conceptos que implicaba una elección entre dos dibujos. Estos se presentaban en pares, cada uno de los cuales incluía un objeto con ruedas (por ejemplo, un coche) y uno sin ellas (por ejemplo, una nave espacial). Escoger un objeto con ruedas hacía encenderse una luz, mientras que elegir uno sin ellas, no. El problema para el sujeto era determinar qué era lo que hacía encenderse la luz. Sólo la mitad del grupo de menor edad pudo llegar a la solución correcta, y los que lo hicieron utilizaron casi la totalidad de los 72 ensayos asignados para hacerlo. Por otra parte, todos los miembros del grupo de mayor edad resolvieron el problema, y la mayoría lo hizo en diez ensayos o menos. La tendencia de los adolescentes a avanzar hipótesis alternativas sucesivamente, a someter cada una de ellas a prueba ante los hechos, y a descartar las que resultaban equivocadas se ponía de manifiesto en sus verbalizaciones espontáneas durante los ensayos (por ejemplo, "quizá sea un transporte,... no, debe ser otra cosa, voy a probar…").

El grupo de menor edad, sin embargo, parecía fijarse en una hipótesis inicial que los datos favorecían con fuerza (por ejemplo, herramienta o no herramienta, vehículo o no vehículo). Entonces, sus miembros se aferraban a esa hipótesis aunque continuaran fracasando en la mayoría de las pruebas.

Otro ejemplo, ligeramente diferente, de esta situación lo ilustra el problema de los muñecos y los bastones (véase la Figura 3.1). Los niños de 9 años pueden ordenar con poca dificultad estos muñecos según su tamaño. Además, pueden emparejar los bastones con los muñecos según su altura, sin importar que los unos o los otros se presenten primero. Sin embargo, cuando el mismo problema

© Ediciones Morata, S. L.

se formula de manera abstracta, este grupo de edad no puede resolver la tarea. Así, el problema "Si B no es tan alto como C, y A no es tan bajo como C, ¿cuál es el más alto?" no se puede abordar hasta que se han desarrollado las operaciones formales.

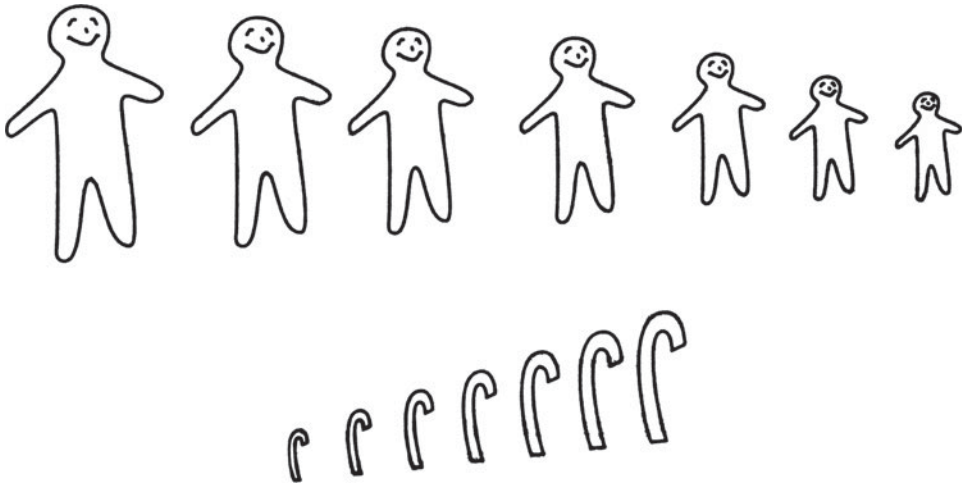

Figura 3.1. *Problema de los muñecos y los bastones de* PIAGET. *¿Puede establecer el niño una correspondencia entre el tamaño de los muñecos y el tamaño de los bastones?*

Fuente: MUUSS (1996).

De hecho, INHELDER y PIAGET (1958) desarrollaron un conjunto entero de ingeniosos problemas para la investigación de muchos aspectos diferentes del pensamiento lógico, y algunos de ellos han sido muy utilizados por otros investigadores. Una de estas pruebas es el problema del péndulo. Aquí, la tarea implica descubrir qué factor o combinación de factores determina la tasa de oscilación del péndulo. La tarea se ilustra en la Figura 3.2, y depende una vez más para su solución de la capacidad del individuo para someter a prueba sucesivamente hipótesis alternativas.

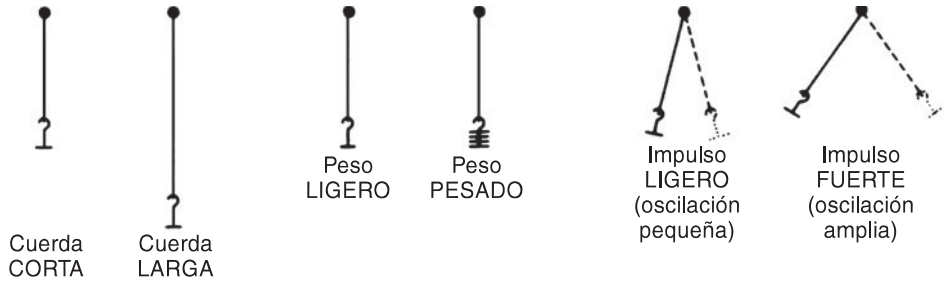

Figura 3.2. *El problema del péndulo. La tarea es determinar qué factor o combinación de factores determina la tasa de oscilación del péndulo.*

Fuente: Investigación original para M. SHAYER (1979).

© Ediciones Morata, S. L.

En un importante capítulo, MURRAY (1990) resumió cinco criterios para el razonamiento operacional formal:

1. Duración. El pensamiento operacional continuará en el tiempo, de manera que se obtendrá el mismo resultado no importa cuánto tiempo haya transcurrido desde que el problema se presentó por primera vez.
2. Resistencia a las contrapropuestas. La persuasión o los argumentos que ofrezcan explicaciones alternativas no influirán en los jóvenes con pensamiento operacional.
3. Transferencia específica. La capacidad original de resolución de problemas no se verá afectada, incluso cuando se presenten materiales distintos o situaciones diferentes.
4. Transferencia no específica. Los jóvenes mostrarán una comprensión de los principios que están detrás de la resolución de problemas, y podrán aplicar el aprendizaje obtenido en un dominio a cualquier otro dominio.
5. Necesidad. Esta noción se refiere a la idea de continuidad en los objetos y los materiales físicos. Así, no importa en qué forma algo se presente, se mantiene igual necesariamente a pesar de su apariencia. Los que piensan en términos operacionales comprenden este principio.

En décadas recientes ha habido diversas de críticas de la teoría piagetiana. Muchos han puesto en duda que existan realmente estadios discretos de desarrollo cognitivo. Parece poco probable que se produzca la distinción entre estadios que PIAGET había concebido en primer lugar (SUTHERLAND, 1992). Además, ha habido propuestas según las cuales el estadio operacional formal no es como los estadios anteriores, ya que está definido con menos claridad y es más difícil de identificar. En particular, la teoría de PIAGET se ha comprobado y definido durante la adolescencia, sobre todo con materiales derivados de la ciencia y las matemáticas. Se ha prestado mucha menos atención al pensamiento formal en los campos del arte y la literatura, y, sin embargo, estas materias requieren también destrezas avanzadas de razonamiento.

Uno de los problemas principales con el concepto de pensamiento operacional formal es que, con toda probabilidad, PIAGET fue demasiado optimista al creer que todos los jóvenes alcanzan este estadio de desarrollo cognitivo. Aunque los estudios no están de acuerdo por completo en las proporciones exactas de jóvenes que alcanzan los diversos estadios en niveles de edad diferentes, existe un consenso de que hasta los 16 años de edad sólo una minoría alcanza el nivel más avanzado de pensamiento formal.

En Gran Bretaña, estudios realizados por SHAYER y cols. (1976) y SHAYER y WYLAN (1978), utilizando varias tareas orientadas científicamente (incluido el problema del péndulo) en un procedimiento estandarizado en más de 1.000 jóvenes, han mostrado que un poco menos del 30% de los individuos de 16 años alcanza el estadio de pensamiento formal temprano, y sólo el 10% logra el nivel de pensamiento formal avanzado. Estos resultados se ilustran en la Figura 3.3. Otros numerosos estudios han apoyado estos resultados, resumidos en KEATING (1990) y MUUSS (1996).

Hallazgos como estos han desplazado la importancia de las teorías de PIAGET a las que adoptan un enfoque más contextual, o a las que se centran en los com-

© Ediciones Morata, S. L.

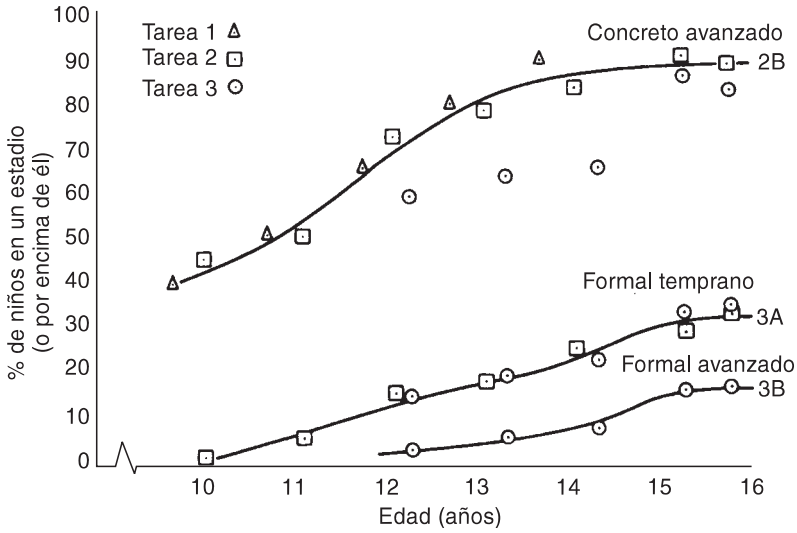

Figura 3.3. *Proporción de muchachos en diferentes estadios piagetianos, evaluado por tres tareas.*

Fuente: SHAYER y WYLAN (1978).

ponentes de procesamiento de información en la adolescencia. Así, por ejemplo, KEATING (1990) propone que contenidos referidos a las relaciones sociales o interpersonales podrían permitir a algunos individuos demostrar razonamiento formal donde no ha sido posible hacerlo en tareas científicas. Otros, como WARD y OVERTON (1990), han distinguido entre competencia y ejecución, manteniendo que muchos pueden ser competentes en razonamiento formal, pero no rendir en este nivel de competencia si los materiales no son interesantes. WARD y OVERTON demostraron esta distinción utilizando dos tipos de material: un conjunto de materiales estaba relacionado con los castigos por violar reglas en la escuela, mientras que el otro se refería a los problemas para las personas que hacen frente a la jubilación. Los resultados fueron sorprendentes. A los 17 años de edad, más del 70% demostró razonamiento formal en las tareas que estaban relacionadas con las reglas escolares, mientras que sólo el 30% demostró este razonamiento en el material relacionado con la jubilación.

Varios autores han defendido que considerar sólo el razonamiento lógico supone una perspectiva bastante estrecha, y muchos prefieren un planteamiento como el de STERNBERG (1988), que adopta lo que él llama un enfoque "componencial" para el desarrollo intelectual. STERNBERG (1996) perfila cinco componentes implícitos en el acercamiento de STERNBERG. *El primero* está relacionado con la atención: Los jóvenes muestran mejoras tanto en la atención selectiva (conocer a qué claves tienen que atender) como en la atención dividida (poder atender a más de un conjunto de claves a la vez). *En segundo lugar*, durante los años de adolescencia existe una mejora tanto en la memoria a corto plazo como a largo plazo, lo que constituye una ayuda importante al estudiar para los exámenes y para otros trabajos que tienen que ver con la escuela (KEATING, 1990).

© Ediciones Morata, S. L.

Además, ha habido un interés en la velocidad del procesamiento de información visto en la adolescencia (HALE, 1990; KAIL, 1991). Sin importar el tipo de tarea cognitiva, los investigadores encuentran que los adolescentes mayores pueden procesar información con una tasa más rápida que los de menor edad. *Se pueden ver mejoras también* en las estrategias de organización de los jóvenes (SIEGLER, 1988): Es más probable que los adolescentes planifiquen las tareas que implican memoria y aprendizaje, y los jóvenes tienen mayor capacidad para tomar distancias y preguntarse qué estrategia podría ser más efectiva en una situación particular. *Finalmente*, a medida que maduran, tienen más capacidad para pensar en sus propios procesos de pensamiento. En muchos aspectos, esto es de considerable valor en el ámbito del razonamiento, pero puede llevar también a una mayor consciencia de sí mismos, y a esa cuestión es a la que ahora nos dirigimos.

Conocimiento social

A pesar del hecho de que la teoría piagetiana se ve hoy como relativamente marginal para una comprensión de la adolescencia, no se puede negar que casi todos los interesados en el desarrollo del pensamiento durante los años de la adolescencia han utilizado las ideas de PIAGET como punto de partida. ELKIND es un autor que nos conduce al campo del conocimiento social y proporciona al mismo tiempo un buen ejemplo de la manera en que es posible dar un tratamiento más completo al trabajo de PIAGET. En su desarrollo de la noción de egocentrismo en la adolescencia, ELKIND (1967) ha extendido nuestras ideas sobre el razonamiento de los jóvenes en un aspecto importante. Este autor sostiene que, aunque el logro de la capacidad de razonamiento formal libera al individuo en muchos aspectos del egocentrismo infantil, paradójicamente, este individuo se enreda al mismo tiempo en una nueva versión de lo mismo. Esto es porque el logro del razonamiento formal le permite pensar no sólo en su propio pensamiento (como hemos indicado antes), sino también en el pensamiento de los demás.

ELKIND cree que esta capacidad para tener en cuenta el pensamiento de otras personas es la base del egocentrismo adolescente. En esencia, el individuo encuentra sumamente difícil diferenciar entre aquello en lo que los otros piensan y sus propias preocupaciones. El joven sienta el supuesto de que si está obsesionado con un pensamiento o un problema, entonces los otros deben tener también esa preocupación. El ejemplo que ELKIND da es la apariencia del adolescente. En gran parte los adolescentes están muy preocupados por su apariencia ante los otros, y asumen que los demás deben estar tan afectados por el mismo asunto como ellos lo están. ELKIND vincula esto con el concepto de la "audiencia imaginaria". A causa del egocentrismo, el adolescente anticipa, en situaciones sociales reales o fantaseadas, las reacciones de los otros. Sin embargo, estas reacciones se basan en la premisa de que los otros son tan críticos o admirativos hacia ellos como ellos lo son de sí mismos. Así, el adolescente está construyendo continuamente una audiencia imaginaria y reaccionando ante ella, lo que, según ELKIND, explica gran parte de la conducta adolescente. Así, aspectos como la timidez de los jóvenes, el deseo de intimidad, la preocupación por la ropa y las largas horas pasadas delante del espejo pueden estar relacionados con la noción de una audiencia imaginaria.

© Ediciones Morata, S. L.

Otro aspecto significativo del egocentrismo adolescente, visto como un ejemplo de diferenciación excesiva de los sentimientos, es lo que ELKIND llama "fábula personal". Posiblemente porque el adolescente cree que él es importante para tantas personas, llega a ver sus preocupaciones y sentimientos como muy especiales, incluso únicos. Por supuesto, la creencia en la naturaleza única de la desgracia y el sufrimiento es un tema familiar en las publicaciones, y ELKIND (1967) propone que subyace a la construcción del joven de una fábula personal. Esencialmente, es la historia del individuo sobre sí mismo, el mito que se crea, que bien puede incluir fantasías de omnipotencia e inmortalidad. No es una historia verdadera, pero sirve a un propósito valioso, y se ejemplifica en algunos de los diarios adolescentes más famosos. En esta clase de material uno se puede aproximar más a una creencia en la significación universal de la experiencia adolescente, y a partir de esta creencia es como se construye la fábula personal. ELKIND propone que estos dos fundamentos del egocentrismo adolescente —la audiencia imaginaria y la fábula personal— son explicaciones útiles para algunos aspectos del comportamiento cognitivo en este estadio de desarrollo, y pueden ser útiles en el tratamiento de adolescentes con problemas. Un ejemplo suyo es el de los adolescentes delincuentes. A menudo es de importancia central ayudar al individuo a diferenciar entre la audiencia real y la imaginada, lo que, como ELKIND señala, muchas veces se reduce a una distinción entre los padres reales y los imaginarios.

Varios estudios han explorado la naturaleza del egocentrismo desde un punto de vista empírico. Tanto ELKIND y BOWEN (1979) como ENRIGHT y cols. (1980) han desarrollado escalas para la medición de diversos aspectos del egocentrismo. En líneas generales, estas investigaciones apoyan la idea de que el egocentrismo disminuye desde la adolescencia temprana hasta la avanzada. Sin embargo, los resultados no son claros, y estudios más recientes han sido más críticos. Algunos investigadores han encontrado difícil confirmar la tendencia evolutiva (por ejemplo, RILEY y cols., 1984), mientras que otros han sostenido que algunos aspectos del egocentrismo, como la fábula personal, se pueden conservar durante toda la adolescencia, y de hecho pueden estar presentes durante la edad adulta también (GOOSSENS y cols., 1992; QUADREL y cols., 1993). Una de las críticas de más peso ha sido que los estudios de egocentrismo se han basado en cuestionarios, y no han tomado en consideración el contexto de las situaciones a las que los jóvenes hacen frente en su vida social. Así, por ejemplo, un estudio de JAHNKE y BLANCHARD-FIELDS (1993) mostró que el egocentrismo estaba vinculado más estrechamente a la comprensión interpersonal de los jóvenes que a su capacidad cognitiva. En conclusión, aunque ELKIND puede estar en lo cierto al sostener que el egocentrismo es un rasgo de la adolescencia temprana, la explicación para esto puede tener más relación con el desarrollo social y emocional que con la capacidad cognitiva.

Además de ELKIND, otros diversos autores han explorado la cuestión del conocimiento social en la adolescencia. BARENBOIM (1981) ha examinado la formación de impresiones, TURIEL (1978) se ha adentrado en la comprensión del joven de las convenciones sociales y SELMAN (1980) ha creado un marco para la exploración de la adopción de perspectivas sociales y la adopción mutua de papeles en los adolescentes. El trabajo de SELMAN está bien desarrollado y tiene implicaciones considerables para las intervenciones con jóvenes. Por esta razón, perfilaremos

© Ediciones Morata, S. L.

su posición teórica con cierto detalle. En opinión de SELMAN, el conocimiento social se ocupa de los procesos mediante los cuales los niños y los jóvenes conceptualizan a los demás y aprenden a comprenderlos: sus pensamientos, sus deseos, sus sentimientos, sus actitudes hacia otros y, por supuesto, su comportamiento social. El conocimiento social implica la adopción de roles, la adopción de perspectivas, la empatía, el razonamiento moral, la resolución de problemas interpersonales y el conocimiento de sí mismo. SELMAN establece una distinción importante entre adopción de roles y adopción de perspectivas sociales cuando afirma que la primera atañe a la cuestión de cómo puede parecer la información social o psicológica desde la posición de la otra persona. La adopción de perspectivas sociales implica, de manera más general, una "comprensión de cómo los puntos de vista humanos se relacionan y coordinan entre sí" (SELMAN, 1980, pág. 22). La contribución más importante de SELMAN es su propuesta con respecto a una teoría de estadios del conocimiento social. En sus líneas más generales, identifica cuatro niveles evolutivos de adopción de perspectivas sociales (SELMAN, 1977, 1980):

Estadio 1: El estadio de adopción diferencial o subjetiva de perspectivas (de 5 a 9 años de edad).
Aquí los niños comienzan a darse cuenta de que las otras personas pueden tener una perspectiva social diferente de la suya.

Estadio 2: Pensamiento autorreflexivo o adopción recíproca de perspectivas (de 7 a 12 años de edad).
En este estadio, el niño se da cuenta no sólo de que las otras personas tienen su propia perspectiva, sino de que pueden estar pensando de hecho en la propia perspectiva del niño. Así, el avance cognitivo crucial aquí es la capacidad para tener en cuenta la perspectiva de otro individuo.

Estadio 3: Adopción de perspectivas de tercera persona o mutuas (de 10 a 15 años de edad).
Las destrezas de adopción de perspectivas de la adolescencia temprana conducen a una capacidad para un tipo más complejo de conocimiento social. El joven va más allá de adoptar simplemente la perspectiva de otra persona (en una manera de ida y vuelta) y puede ver todas las partes desde una perspectiva más generalizada de tercera persona.

Estadio 4: Adopción de perspectivas sociales profundas (más de 15 años).
Durante este estadio, el individuo puede avanzar a un nivel todavía más alto y más abstracto de adopción de perspectivas interpersonales, que implica coordinar las perspectivas de la sociedad con las del individuo y el grupo.

Estos estadios constituyen la estructura evolutiva de la teoría de SELMAN, y el supuesto es que el paso por el joven de un estadio a otro se acompaña de maneras cualitativamente diferentes de percibir la relación entre el yo y los otros. La investigación del propio SELMAN demuestra que existe una progresión relacionada con la edad con respecto a la adopción de perspectivas sociales (SELMAN y cols., 1986). Es importante advertir también que SELMAN considera que estos estadios

© Ediciones Morata, S. L.

tienen aplicación en cuatro dominios diferentes, a saber: el dominio individual, el dominio de la amistad, el dominio del grupo de iguales y el dominio padre-hijo. El marco específico de dominio hace posible perfilar la progresión para cualquier individuo en estas áreas diferentes e identificar las cuestiones interpersonales a las que la estructura de estadios se aplicará.

Uno de los grandes puntos fuertes del enfoque de SELMAN es su aplicación potencial al mundo del desarrollo social, y al tratamiento de las personas que tienen malas destrezas sociales, que están aisladas o carecen de amigos, o que son vulnerables en situaciones sociales. Para ilustrar la manera en que SELMAN ha identificado cuestiones prácticas en las que son aplicables la adopción de perspectivas y la adopción de papeles, perfilaremos los seis asuntos que él considera centrales para el dominio de la amistad:

1. La formación de amistades. ¿Cómo y por qué se establecen? y ¿cómo es un amigo ideal?
2. La intimidad de las amistades. ¿Cuáles son los diferentes tipos de amistad? ¿Qué es la intimidad en la amistad?
3. El papel de la confianza en la amistad. ¿En qué circunstancias hacemos algo por un amigo? y ¿cuál es el papel de la reciprocidad en la amistad?
4. Los celos en la amistad. ¿Cuáles son los sentimientos que una persona experimenta en relación con la intrusión de otros en una relación de amistad establecida?
5. Resolución de conflictos. ¿Cómo resuelven los amigos sus conflictos cuando existe un desacuerdo?
6. Terminación de las amistades. ¿Cómo y por qué acaban?

SELMAN se interesó más en aplicaciones a problemas clínicos a medida que desarrolló sus ideas. Estaba particularmente preocupado por ver cómo podía facilitar el crecimiento de las destrezas para hacer amigos, y cómo podía ayudar a aquellos para los que la amistad constituía un problema. Desarrolló un modelo que llamó terapia de pares, cuya meta era incrementar la adopción de perspectivas sociales, y alcanzar una posición en la que cada joven tuviera las destrezas para regular la relación de amistad sin que se produjera ruptura y sin el apoyo de un adulto. Este trabajo se describe en SELMAN y SCHULTZ (1990) y en NAKKULA y SELMAN (1991). Los autores identifican cuatro pasos necesarios para tratar un problema social: 1) definir el problema social como lo percibe el joven; 2) generar estrategias diferentes de resolución de problemas; 3) escoger la estrategia que parezca más apropiada desde la perspectiva del adolescente; 4) evaluar el resultado de manera que, si este no es satisfactorio, se pueda generar una nueva estrategia de resolución de problemas.

El punto importante que hay que señalar aquí es que la estructura teórica de SELMAN ha permitido desarrollar una intervención clínica con implicaciones de gran amplitud para el modo en que los terapeutas y otras personas trabajan con los jóvenes que atraviesan dificultades. Son pocos los ejemplos de teorías que tengan aplicación directa de esta manera en el campo de la psicología evolutiva, de modo que el trabajo de SELMAN proporciona un modelo alentador para los futuros teóricos.

© Ediciones Morata, S. L.

Pensamiento moral

El pensamiento moral es, por supuesto, un aspecto del conocimiento moral, sin embargo tiene una identidad que es distinta, en algunos aspectos de los asuntos que hemos analizado; por esta razón, se considera aquí en un epígrafe separado. Como con ELKIND, SELMAN y otros, las nociones de PIAGET han formado de nuevo el trampolín para el pensamiento posterior en lo que se refiere al desarrollo moral. Aunque se han propuesto varias teorías diferentes para explicar el desarrollo de los conceptos de moralidad en los jóvenes, hay pocas dudas de que el enfoque "cognitivo-evolutivo" de PIAGET y KOHLBERG es más pertinente que ningún otro para la adolescencia. En su trabajo sobre el juicio moral del niño, PIAGET (1932) describió dos estadios principales de desarrollo moral. *El primero*, que él llamó "realismo moral", se refiere a un periodo durante el cual los niños pequeños hacen juicios sobre una base objetiva, por ejemplo, estimando la cantidad de daño que se ha causado. Así, un niño que rompe doce tazas se considera más censurable que uno que sólo rompe una, sin importar las circunstancias. *El segundo estadio*, que se aplica normalmente a los que están entre los 8 y los 12 años de edad, se ha descrito como el de moralidad de la cooperación, o moralidad de la reciprocidad. PIAGET creía que, durante este estadio, las decisiones sobre la moralidad se hacían normalmente de acuerdo con una base subjetiva, y a menudo dependían de una estimación de la intención, más que de la consecuencia.

KOHLBERG (1981, 1984) ha ampliado el esquema de PIAGET desarrollando uno que tiene seis estadios diferentes. El método consiste en presentar a jóvenes de edades diferentes situaciones hipotéticas que contenían dilemas morales y clasificar sus respuestas según una teoría de estadios del desarrollo moral. Una situación habitual, muy conocida ahora como resultado de su amplio uso por investigadores, es la siguiente:

> En Europa, una mujer estaba a punto de morir debido a una enfermedad muy grave, una clase especial de cáncer. Existía una medicina que los médicos pensaban que podría salvarla. Era un tipo de radio que un farmacéutico de la misma ciudad había descubierto recientemente. La fabricación de la medicina era costosa, pero el farmacéutico multiplicaba por diez el valor del producto. Él pagaba 200 dólares por el radio, y cobraba 2.000 por una pequeña dosis del fármaco. Heinz, el marido de la enferma, pidió prestado dinero a todos sus conocidos, pero sólo pudo reunir 1.000 dólares, que es la mitad de lo que costaba la medicina. Le dijo al farmacéutico que su mujer se estaba muriendo y le pidió que se la vendiera más barata, o que le permitiera pagársela después. Pero el farmacéutico dijo: "No, yo he descubierto el medicamento y voy a ganar dinero con él". De esta manera, Heinz, desesperado, irrumpió en la farmacia para robarlo.
>
> Pregunta: ¿Debía haber hecho eso el marido?
>
> (KOHLBERG, 1981.)

Basándose en las respuestas a preguntas de esta clase, KOHLBERG (1981) ha descrito los estadios de desarrollo moral siguientes:

© Ediciones Morata, S. L.

Preconvencional

Estadio 1. Orientación al castigo y la obediencia. Las conductas que se castigan se perciben como malas.

Estadio 2. Hedonismo instrumental. Aquí, el niño se somete para obtener recompensas, obtener la devolución de favores, etc.

Convencional

Estadio 3. Orientación hacia las relaciones interpersonales. La buena conducta es la que agrada o ayuda a los demás y es aprobada por ellos.

Estadio 4. Mantenimiento del orden social. La buena conducta consiste en cumplir el propio deber, respetar la autoridad y mantener el orden social por sí mismo.

Post-convencional

Estadio 5. Contrato social, orientación a la conciencia o ambos. Al comienzo de este estadio, la conducta moral se tiende a concebir en función de derechos y normas generales convenidos por la sociedad como un todo, pero en momentos posteriores existe una orientación creciente hacia decisiones internas de conciencia.

Estadio 6. El principio ético universal. En este estadio, existe un intento de formular y guiarse por principios éticos abstractos (por ejemplo, la regla de oro, el imperativo categórico de Kant).

(KOHLBERG, 1981.)

La teoría de KOHLBERG del desarrollo moral ha planteado cuestiones polémicas, y ha habido extensas críticas de su trabajo (para una revisión, véase MUUSS, 1996). En particular, los problemas metodológicos asociados con el examen de los dilemas morales y su puntuación han preocupado a algunos críticos, y se han diseñado varias formas alternativas de evaluación como resultado. Una de las más conocidas es el Cuestionario sobre Problemas Sociomorales (*Defining Issues Test*, REST, 1973), que utiliza un formato de elección múltiple y se puede puntuar objetivamente. Otra preocupación se ha relacionado con la secuencia invariante de estadios que KOHLBERG considera central para su teoría. Aunque numerosas investigaciones han proporcionado datos en su apoyo (por ejemplo, KOHLBERG y NISAN, 1984; WALKER, 1989), otros autores han encontrado datos de regresión a estadios morales menos maduros entre sus sujetos (MURPHY y GILLIGAN, 1980). Parte del trabajo más interesante sobre esta cuestión ha implicado el estudio del desarrollo moral en diferentes culturas. Como se puede ver en las Figuras 3.4 y 3.5, parece producirse una secuencia casi idéntica en tres culturas muy diferentes, y la variación entre ellas se encuentra en la tasa de desarrollo y en el hecho de que, en las sociedades menos desarrolladas, los estadios postconvencionales de pensamiento se utilizan en muy pocas ocasiones.

La crítica más sustentada de la teoría de KOHLBERG ha venido de GILLIGAN (1982). En pocas palabras, esta autora defiende que la esencia de la moralidad para las mujeres no es la misma que para los hombres, y que los estadios de KOHLBERG tienen un defecto fundamental, porque se basan en un concepto masculino de moralidad. GILLIGAN piensa que los rasgos mismos que han definido

© Ediciones Morata, S. L.

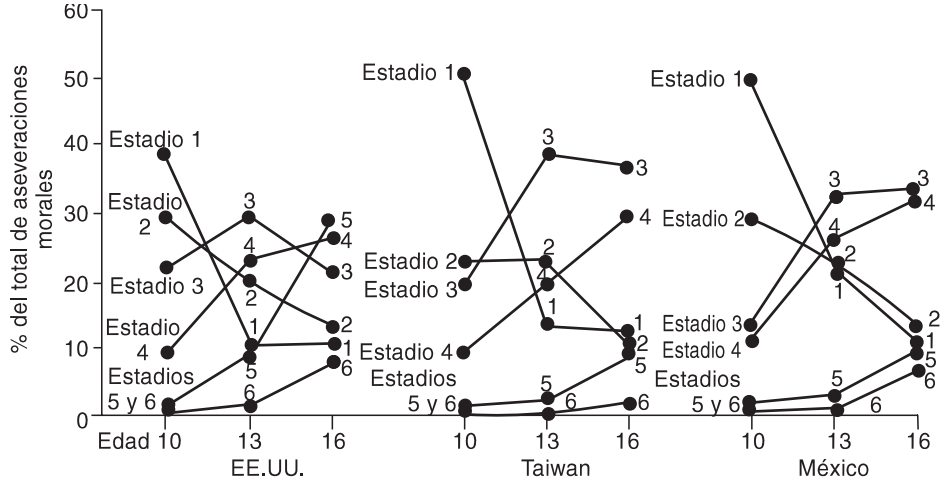

Figura 3.4. *Muchachos urbanos de clase media en EE.UU., Taiwan y México. A los 10 años de edad, los estadios se utilizan según la dificultad. A los 13 años de edad, el estadio 3 es el más utilizado por los tres grupos. A los 16 años, los muchachos de EE.UU. han invertido el orden de estadios de los 10 años (con la excepción del 6). En Taiwan y México, los estadios convencionales (3-4) prevalecen a los 16 años, mientras que el estadio 5 se utiliza poco.*

Fuente: KOHLBERG y GILLIGAN (1971).

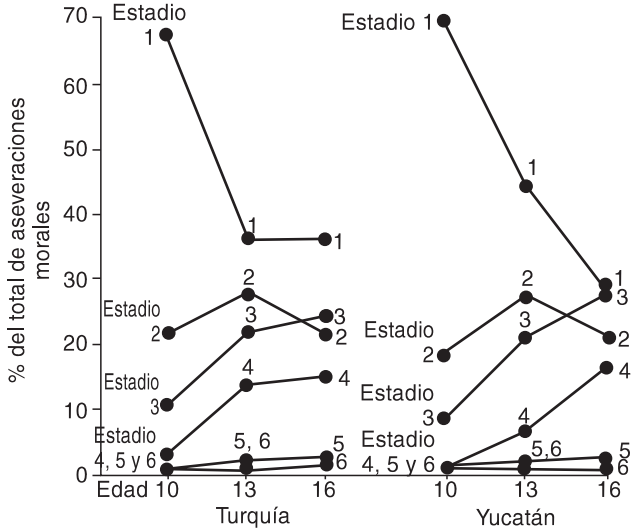

Figura 3.5. *Dos localidades aisladas, una en Turquía, la otra en Yucatán, muestran patrones similares en pensamiento moral. No hay inversión de orden y los estadios preconvencionales (1-2) no se utilizan claramente más que los estadios convencionales a los 16 años.*

Fuente: KOHLBERG y GILLIGAN (1971).

© Ediciones Morata, S. L.

tradicionalmente la "bondad" para las mujeres, como su preocupación por los demás y la sensibilidad hacia ellos, y la responsabilidad que asumen por otros, son rasgos que los hombres no valoran especialmente. En efecto, la moralidad se define en términos interpersonales en el estadio 3 en el esquema de KOHLBERG, mientras que en el estadio 4 las relaciones se subordinan a reglas, y en los estadios 5 y 6 las reglas se subordinan a principios universales de justicia.

GILLIGAN sostiene que muchos de los dilemas utilizados por KOHLBERG no tienen relación con los dilemas morales con que se enfrentan los jóvenes, tanto varones como mujeres, en su vida normal. Así, por ejemplo, la situación de Heinz, expuesta anteriormente, es un caso abstracto que tiene poca relación directa con un dilema moral personal, existencial cotidiano. GILLIGAN y otros han desarrollado situaciones de otro tipo por medio de las cuales creen que es posible aproximarse al razonamiento moral de los jóvenes. Un ejemplo es el siguiente:

> Los padres de una estudiante de secundaria salen el fin de semana y la chica se queda sola en casa. Inesperadamente, el viernes por la tarde, llega su novio. Pasan la tarde juntos en casa y después de un rato comienzan a acariciarse y besarse.
>
> Preguntas: ¿Está bien o mal? ¿Qué pasa si se acuestan? ¿Está bien o mal? Supongamos que la chica no esté tan dispuesta a hacerlo como el chico. ¿Qué razones tendría ella para pensar así? ¿Piensas que las cuestiones sobre el sexo tienen algo que ver con la moralidad?
>
> (GILLIGAN y cols.1990.)

GILLIGAN y otros (GILLIGAN y cols. 1990) desarrollaron tres dilemas como estos y los administraron a diferentes grupos de jóvenes de uno u otro sexo. Los resultados mostraron, como proponían los críticos de KOHLBERG, que el razonamiento moral es significativamente superior cuando se consideran dilemas abstractos. Cuando se presentaron dilemas sobre la relación sexual, los adolescentes de ambos géneros mostraban niveles inferiores de razonamiento, aunque este efecto parecía más fuerte para los chicos que para las chicas. GILLIGAN y BELENKY (1980) han realizado un trabajo similar, centrándose en la cuestión del aborto, una preocupación claramente central para las mujeres y que pone de relieve el conflicto entre el propio interés y la preocupación por los demás. Aquí, el grupo más numeroso de mujeres que participó en el estudio mostró poco más o menos el mismo resultado que en otras investigaciones, a saber: que cuando se consideran cuestiones personales, el razonamiento moral tiende a estar en un nivel más bajo. A partir de estos estudios, parece que, cuando hacen frente a dilemas con los que tienen relación personal directa, los individuos son menos capaces de aplicar su capacidad de razonamiento moral.

Se habrá visto que la teoría original de KOHLBERG no ha salido indemne de las investigaciones posteriores. La ausencia de reconocimiento por esta teoría de que la preocupación por los otros puede estar tan gobernada por principios morales como la obediencia a un imperativo universal es, desde luego, un defecto serio, como lo es que la teoría se base en dilemas morales abstractos para medir el razonamiento moral. Trabajos más recientes han destacado también la noción de justicia, y han hecho hincapié en que este concepto, integral para cualquier teoría de la moralidad, presenta diferencias críticas en culturas diferentes. Sin

© Ediciones Morata, S. L.

embargo, como LAPSLEY (1992) señala, el pensamiento de KOHLBERG se utiliza todavía como base para la gran mayoría de las investigaciones sobre el desarrollo moral. Su trabajo representa uno de los avances más importantes en nuestra comprensión de esta materia y, aunque continuará experimentando modificaciones, permanece como una aportación importante a las teorías de la moralidad.

Implicaciones para la práctica

1. En primer lugar, la noción misma de un cambio importante hacia un pensamiento más abstracto en los primeros años de la adolescencia es algo que todo adulto que entre en contacto con este grupo de edad tiene que tener en cuenta. Una capacidad creciente para el razonamiento lógico y científico afectará a las destrezas del joven en la comunicación, la toma de decisiones y la negociación.
2. Además, hay una preocupación más amplia por el currículum escolar y su efecto sobre el tipo de pensamiento que los adolescentes muestran actualmente. ¿Fomenta el currículum el pensamiento operacional formal, o inhibe su desarrollo? Para algunos autores (por ejemplo, KEATING y SASSE, 1996), hay una preocupación real sobre la manera en que la práctica educativa actual inhibe lo que ellos llaman "hábitos críticos de la mente" en los jóvenes. Para estos autores, las escuelas son lugares en los que se otorga demasiada importancia al rendimiento en los exámenes, en comparación con el fomento del pensamiento imaginativo y creativo.
3. Los conceptos de egocentrismo y otros aspectos del conocimiento social se pueden aplicar a las interacciones cotidianas con los jóvenes, y se han dado ya ejemplos en función de tales nociones. Hemos observado cómo ELKIND, SELMAN y otros han utilizado sus teorías para desarrollar nuevas intervenciones clínicas, pero no es únicamente en este aspecto en el que radica la importancia de estas teorías. Si consideramos el egocentrismo, podemos ver que comprender la manera en que los adolescentes jóvenes piensan sobre sí mismos puede ser útil para los padres, los trabajadores sociales y otras personas. Los jóvenes pueden parecer sumamente centrados en sí mismos, a los que viven y trabajan con ellos. Conocer el hecho de que el egocentrismo es un elemento normal del desarrollo cognitivo de los adolescentes podría ayudar a los adultos a poner este comportamiento en perspectiva.
4. Comprender el pensamiento moral tiene diversas implicaciones para la práctica. El propio KOHLBERG (1970) diseñó un curso de adiestramiento que intentaba acelerar el desarrollo moral adolescente, aunque muchas personas han tenido serias dudas sobre la validez de un ejercicio de este tipo. Sin embargo, existen varios intentos de utilizar el marco de KOHLBERG en programas con jóvenes. Algunos de estos se han situado dentro del amplio campo de la educación de valores, como ejemplifica el trabajo de NUCCI y WEBBER (1991). En ellos, se traza una distinción entre

© Ediciones Morata, S. L.

la moralidad y la convención social, y se anima al estudiante a que aprenda cómo las sociedades pueden variar en cuanto a convenciones sociales y, sin embargo, tener sistemas de moralidad similares.

5. Otro campo para la aplicación de la teoría de KOHLBERG es el del trabajo con delincuentes juveniles. Aquí, la creencia es que las personas cuyo comportamiento refleja un déficit en el razonamiento moral podrían resultar beneficiadas del adiestramiento en esta área. Se han explorado estas ideas tanto en Norteamérica (por ejemplo, ROSS y cols., 1988) como en el Reino Unido (THORNTON y REID, 1982). Sin embargo, la noción de que el comportamiento delictivo se podría modificar por el adiestramiento en destrezas cognitivas no se ha aceptado universalmente. Algunos estudios han comunicado que estos programas parecen no tener efecto alguno en los delincuentes juveniles (ROBINSON, 1995), mientras que otros han defendido que ello depende del tipo de delito (NELSON y cols., 1990).
6. Para concluir, estará claro que una comprensión del pensamiento y del razonamiento durante los años adolescentes puede tener aplicaciones en la práctica en muchos aspectos. Con demasiada frecuencia los profesionales se preocupan por la conducta de los jóvenes, ignorando algunas de las manifestaciones menos obvias del desarrollo. Los cambios en el pensamiento y el razonamiento son un buen ejemplo de esto. Es importante tener en cuenta algunas de las limitaciones en las destrezas de pensamiento del adolescente de pocos años y reconocer a la vez cómo estas destrezas pueden aumentar con la edad, permitiendo a los adolescentes mayores desarrollar diversas capacidades nuevas

Bibliografía adicional

KEATING, D. (1990) “Adolescent thinking”. En FELDMAN, S. y ELLIOTT, G. (Eds.) *At the threshold: the developing adolescent*. Cambridge, MA. Harvard University Press.

Este capítulo en el libro de FELDMAN y ELLIOTT ofrece un excelente resumen de la investigación sobre la cuestión del pensamiento adolescente y su desarrollo durante los años de la adolescencia.

KEATING, D. y SASSE, D. (1996) “Cognitive socialization in adolescence: critical period for a critical habit of mind”. En ADAMS, G., MONTEMAYOR, R. y GULLOTTA, T. (Eds.) *Psychosocial development during adolescence: progress in developmental contextualism*. Londres, Sage.

Este capítulo explora cómo se socializa el pensamiento durante la adolescencia, y se dirige particularmente al papel de la escuela en la inhibición o facilitación del pensamiento creativo durante este estadio.

MUUSS, R. (1996) *Theories of adolescence: 6.ª edicion* Nueva York, McGraw-Hill.

Nos hemos referido ya a este libro, al final del Capítulo Primero. Contiene buenos resúmenes de las teorías de PIAGET, KOHLBERG, SELMAN y otros autores preocupados por el pensamiento durante la adolescencia.

© Ediciones Morata, S. L.

CAPÍTULO IV

El yo y la identidad

La adolescencia se concibe normalmente, por lo que se refiere al autoconcepto, como una época tanto de cambio como de consolidación. Hay varias razones para esto. *En primer lugar*, los importantes cambios físicos, que consideramos en el Capítulo II, traen consigo una alteración en la imagen del cuerpo y, de este modo, en el sentido del yo. *En segundo lugar*, el crecimiento intelectual durante la adolescencia, revisado en el capítulo anterior, hace posible un autoconcepto más complejo y perfeccionado. *En tercer lugar*, parece probable que se produzca cierto desarrollo del autoconcepto como resultado de la independencia emocional creciente y el planteamiento de decisiones fundamentales relacionadas con la ocupación, los valores, el comportamiento sexual, las elecciones de amigos, etc. *Por último*, parece probable que la naturaleza transicional del periodo adolescente y, en particular, los cambios de rol experimentados en esta época, estén asociados con algunas modificaciones del autoconcepto.

La manera en que los jóvenes se comprenden y perciben a sí mismos, y su propia actividad (*agency*) y personalidad, tienen un poderoso efecto sobre sus reacciones posteriores a diversos acontecimientos de la vida. El dilema esencial para un joven que desea integrarse plenamente en la sociedad es el que existe entre "desempeñar los roles apropiados" y el "yo". Por una parte, es importante poder desempeñar los roles correctos en diversos entornos sociales, y seguir las reglas prescritas para esas situaciones. Por otra, es igualmente importante poder mantener elementos de individualidad o el yo. La adolescencia es una época en la que el individuo lucha para determinar la naturaleza exacta de su yo, y para consolidar una serie de elecciones en un todo coherente que constituya la esencia de su persona, claramente distinta de los padres y otras influencias formativas. Sin este proceso hacia la individualidad, el joven puede experimentar despersonalización. El adolescente puede alcanzar la libertad relativa para escapar del comportamiento que está gobernado por reglas por medio de variaciones de estilo del rol y la estructura de roles, y a través de la selección de contextos sociales y ambientales alternativos en los que desarrollarse fuera del hogar.

© Ediciones Morata, S. L.

En el proceso de socialización, los diversos adultos (padres, profesores, líderes de la juventud) con los que el joven interactúa son relevantes como modelos de rol y agentes sociales, pero también son importantes las funciones del yo, la competencia percibida y la identidad coherente. El joven se compromete en un proceso en el que la clave para la maduración psicológica es dar sentido al mundo social y encontrar en él un lugar confortable.

Por tanto, en este capítulo analizaremos brevemente los datos disponibles sobre el autoconcepto del adolescente. En particular, examinaremos cuatro temas principales:

a) los factores asociados con el desarrollo del autoconcepto;
b) la autoestima en la adolescencia;
c) los enfoques teóricos para el desarrollo de la identidad, y
d) una revisión de la investigación sobre la identidad étnica.

Antes de comenzar un análisis de estos asuntos, debemos decir unas palabras sobre terminología. Por desgracia, los autores e investigadores tienden a utilizar indistintamente varios términos en esta área, de manera que, por ejemplo, "autoconcepto, "autovaloración" autoestima" se pueden utilizar para referirse a la misma noción, mientras que a menudo existe confusión también entre la "identidad" y el "yo" o el "autoconcepto". Por el momento, utilizaremos la expresión "autoconcepto" para hacer referencia a la idea global de un sentido del yo, que incluye la imagen corporal, la autoestima y otras dimensiones del yo. El término "autoestima" se utilizará, en la medida de lo posible para referirse a la evaluación de sí mismo del individuo o el sentido de autovaloración y, por último, el término "identidad" se utilizará cuando se comente el trabajo de ERIKSON y de autores, como MARCIA, WATERMAN, ADAMS, COTE, PHINNEY y otros, que se han basado en sus ideas originales.

Factores asociados con el desarrollo del autoconcepto

Hay diversas maneras de conceptualizar el autoconcepto. Se trata, en efecto, de un asunto con una larga historia en psicología, y pueden identificarse una amplia variedad de posiciones teóricas en las publicaciones. Por lo que respecta a este capítulo, permaneceremos dentro del campo de la adolescencia y examinaremos, ante todo, los conceptos que se han aplicado a este estadio de la vida. La manera más común de perfilar el autoconcepto ha sido describir varias dimensiones de las que se pueda decir que constituyen la totalidad del yo. Un buen ejemplo se puede encontrar en el trabajo de OFFER y colaboradores. OFFER es muy conocido por el desarrollo del Cuestionario de Autoimagen de Offer (OFFER, 1969; OFFER y cols., 1992). En este cuestionario, la autoimagen del adolescente se desglosa en cinco áreas globales de funcionamiento psicosocial, y se divide luego además en diez escalas, como se ilustra en la Figura 4.1. Un enfoque multidimensional alternativo se puede encontrar en el trabajo de HARTER (1990). HARTER desarrolló un perfil de autopercepción, que basó en un procedimiento de análisis factorial, e identificó como resultado de este procedimiento ocho dominios específicos del autoconcepto: competencia académica, competencia laboral, competencia deportiva, apariencia física, aceptación social, amistad íntima, atracción romántica y comportamiento.

© Ediciones Morata, S. L.

Autoimagen adolescente

Yo psicológico
Escala de control de impulsos (4 ítems)
Escala de salud emocional (4 ítems)
Escala de imagen corporal (5 ítems)

Yo sexual
Escala de sexualidad (5 ítems)

Yo social
Escala de funcionamiento social (6 ítems)
Escala de actitudes vocacionales (5 ítems)

Yo familiar
Escala de funcionamiento familiar (10 ítems)

Yo de afrontamiento
Escala de independencia (5 ítems)
Escala de seguridad en sí mismo (4 ítems)
Escala de salud mental (5 ítems)

Figura 4.1. *La autoimagen adolescente desglosada en las cinco áreas globales de funcionamiento psicosocial adolescente y dividida además en las diez escalas del OSIQ-53, y el número de elementos que compone cada escala.*

Fuente: STOLLER y cols. (1996).

SHAVELSON, que apoya una visión jerárquica del autoconcepto en la adolescencia, como se ilustra en la Figura 4.2., ha propuesto un modelo más complejo. SHAVELSON y cols. (1976) y MARSH y cols. (1988) creen que en la parte superior del modelo hay un autoconcepto general bastante estable, que se basa en dos dimensiones principales: el autoconcepto académico y el no académico. Dentro del autoconcepto no académico se establece una distinción entre autoconcepto social, emocional y físico, cada uno de los cuales se basa en otras facetas más detalladas del yo. Estas se colocan más abajo en la jerarquía, puesto que se cree que son de naturaleza menos estable y más específicas a la situación.

Es importante señalar que estos no son los únicos ejemplos de planteamientos del autoconcepto adolescente que hay en las publicaciones, pero proporcionan una idea de cómo ven los científicos sociales este asunto. Estos enfoques son útiles también cuando se nos ocurre considerar en qué aspectos cambia y se desarrolla el autoconcepto durante la adolescencia. En primer lugar, puede decirse que se produce un grado mayor de diferenciación. Por una parte, es más probable que los aspectos del autoconcepto se vinculen a situaciones específicas. Así, un niño se describirá a sí mismo simplemente como amistoso, triste, perezoso o aficionado a los deportes. Un adolescente es más probable que diga que él es amistoso en tal y tal situación, o que está triste en algunas circunstancias. Por otra parte, es más probable que un adolescente incluya una noción de quién hace la descripción a que lo haga un niño. Así, un adolescente podría decir: “Mis padres me ven como tranquilo y tímido, pero mis amigos saben que puedo ser exactamente lo opuesto”. Esta capacidad para ver el yo desde puntos de vista

© Ediciones Morata, S. L.

© Ediciones Morata, S. L.

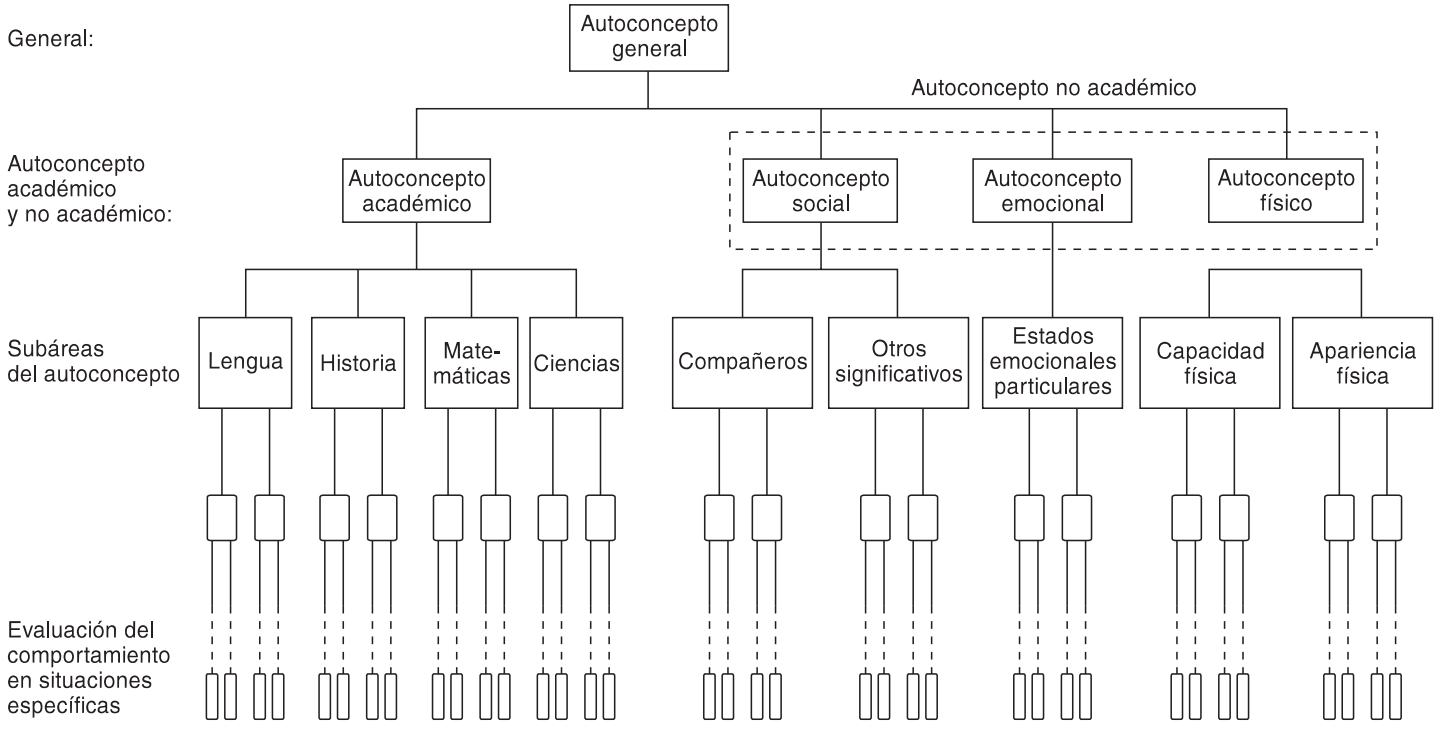

Figura 4.2. *La estructura del autoconcepto.*

Fuente: SHAVELSON y cols. (1976).

diferentes es un rasgo clave del cambio en la visión del mundo del joven en los primeros años de la adolescencia, y depende de las dimensiones de desarrollo cognitivo descritas en el capítulo anterior.

Además de una mayor diferenciación, se desarrolla también una mejor organización e integración de diferentes aspectos del yo (HARTER, 1990; MARSH, 1989). Cuando se pide a lo niños que se describan a sí mismos, pueden simplemente enumerar atributos sin orden específico o relación entre sí. A medida que se hacen mayores, los jóvenes dan muestra de una mayor necesidad de organizar los rasgos, de manera que se acoplen juntos y formen un todo coherente. Es interesante señalar que esta mayor consciencia de la importancia de tener una personalidad coherente puede crear algunos problemas para los que se encuentran en los años intermedios de la adolescencia, ya que junto con ella surge también un reconocimiento de que dentro de la propia personalidad puede haber atributos contrapuestos. En un importante estudio, HARTER y MONSOUR (1992) pidieron a jóvenes que caracterizaran su personalidad poniendo diversos rasgos en una serie de círculos concéntricos, desde el más importante en el centro hasta el menos importante en el exterior. A partir de este estudio, era obvio que la mayoría de los jóvenes veía que estaban en posesión de atributos contrapuestos y eran diferentes clases de persona en situaciones distintas. Presumiblemente, la resolución o aceptación de estos conflictos es parte del proceso evolutivo que contribuye a un paso hacia la madurez. A este respecto, es interesante recordar la visión de HARTER (1988) y otros, que creen que es más útil comprender el autoconcepto como una teoría que la persona construye sobre el yo. La diferenciación y organización en gradual aumento que se produce durante la adolescencia es prueba precisamente de esta construcción de la que HARTER habla.

HARTER y otros se han interesado también en dos aspectos más del autoconcepto global. Uno es la preocupación por el yo que es característica de este estadio, y el otro es la cuestión de cuánto fluctúa el autoconcepto durante este período. Por lo que se refiere al primero de estos aspectos, existen pocas dudas de que la adolescencia trae consigo un notable aumento en la introspección. Esto lo han descrito bien ERIKSON (1968) y ROSENBERG (1979). Es probable que este cambio hacia una consciencia a menudo dolorosa del yo y de la propia apariencia ante los demás se derive de diversos factores. La mayor capacidad cognitiva desempeña su papel, junto con el crecimiento físico asociado a la pubertad. Un cuerpo que cambia puede llevar con facilidad a un sentimiento de que el yo se altera, y esto a su vez puede causar intensa timidez, a medida que el joven se hace cada vez más consciente de las otras personas y de su propia apariencia ante ellas. Hemos hecho notar ya la idea del egocentrismo adolescente, y cómo las nuevas destrezas intelectuales hacen posibles nuevos modos de pensamiento. El egocentrismo y la introspección están estrechamente relacionados, pues cuando el adolescente comienza una nueva fase de tentativas por comprender el yo emergente, este aspecto del mundo interno se convierte durante un tiempo en una preocupación importante.

Volviendo ahora a la cuestión de la estabilidad en el autoconcepto, encontramos que, en realidad, se han realizado más investigaciones empíricas sobre la estabilidad de la autoestima que sobre el autoconcepto global. Consideraremos estas investigaciones en el apartado siguiente del capítulo. Sin embargo, podemos estar seguros de que algunos aspectos del yo cambiarán más que otros. En

© Ediciones Morata, S. L.

efecto, el modelo de SHAVELSON antes descrito implica específicamente que cuanto más alto esté el elemento del yo en la jerarquía, más estable será. Además de esto, el joven será también cada vez más consciente de que algunos aspectos del yo estarán sometidos a fluctuaciones diarias. Sin embargo, esta consciencia no impedirá necesariamente la preocupación por la falta de estabilidad. Como señala HARTER, un joven puede muy bien preguntar: "Realmente no comprendo cómo puedo cambiar tan rápido. Es decir, ¿cómo puedo estar alegre un minuto, ansioso el siguiente, y ponerme luego sarcástico?" (1990, pág. 363). Por supuesto, esta es una pregunta que los padres pueden hacerse también, mientras luchan por hacer frente a un adolescente que parece ser tantas personas diferentes encerradas en una.

Autoestima

La autoestima ha recibido más atención que casi cualquier otro concepto como barómetro del afrontamiento y la adaptación. Desde los primeros días de investigación en este campo, ha sido evidente que era probable que la baja autoestima predijera dificultades de ajuste, y que a las personas con autoestima alta probablemente las cosas les salían relativamente bien en diversos dominios. Por tomar un ejemplo, el estudio clásico de ROSENBERG (1965) ilustra esta conclusión general. Este autor pudo evidenciar que la baja autoestima, característica del 20-30% aproximadamente de la muestra que él estudió, se asociaba con diversos factores. La investigación se centró en adolescentes mayores, con una muestra que incluía aproximadamente 5.000 jóvenes de 17 y 18 años en escuelas seleccionadas aleatoriamente en Nueva York. La autoestima se midió con una escala de autoinforme de 10 ítems (es decir, un instrumento en el que las personas que respondían tenían que indicar en qué grado estaban de acuerdo o discrepaban de aseveraciones como "Siento que soy una persona valiosa, al menos en igualdad de nivel con los demás").

Se mostró que la baja autoestima estaba relacionada con la depresión, la ansiedad y el mal rendimiento escolar. Tanto los adolescentes con autoestima alta como los de autoestima baja eran similares en sus deseos de tener éxito al dejar la escuela, pero era más probable que el grupo de baja autoestima sintiera que nunca alcanzaría tal éxito. Además, era más probable que prefirieran un trabajo que sabían que estaba fuera de su alcance y que sintieran que no tenían los recursos necesarios para conseguirlo. Los adolescentes que puntuaban alto en autoestima tenían significativamente más posibilidades que los de autoestima baja de considerar como bazas personales las cualidades siguientes: la confianza en sí mismos, el trabajo duro, el potencial de liderazgo y la capacidad para causar buena impresión. Los adolescentes con autoestima baja se caracterizaban por una sensación de incompetencia en las relaciones sociales, aislamiento social y la creencia de que las personas no los comprendían ni los respetaban. Por último, la creencia de que los padres se interesaban por ellos era significativamente más aparente en los que tenían autoestima alta.

Desde la aparición del estudio de ROSENBERG (1965), ha habido un conjunto sustancial de investigaciones sobre diversos aspectos de la autoestima. La mayor parte de esos estudios ha venido a reconocer que no sólo el autoconcepto es

© Ediciones Morata, S. L.

multidimensional, sino que la propia autoestima probablemente también lo es. Así, un hombre joven puede tener una autoestima alta cuando se trata de la actuación en el campo de fútbol, pero una autovaloración baja cuando tiene que enfrentarse con las tareas del aula o decidirse a solicitar una cita a una chica. El trabajo en esta área se ha hecho más complejo desde el estudio inicial de ROSENBERG y otros, pero los investigadores, sin embargo, han continuado examinando cuestiones similares, como los correlatos de la autoestima alta. Así, por ejemplo, HOGE y cols. (1995) revisan los estudios que exploran la relación entre el logro académico y la autoestima. Como estos autores y muchos otros señalan (por ejemplo, MARSH, 1987), el problema es seleccionar qué variable influye en cuál. ¿Es la autoestima alta la que lleva a un rendimiento escolar mejor o es al revés? Es muy posible que el éxito en clase incremente la autovaloración. HOGE y cols. (1995) llegaron a la conclusión de que, por el momento, no se puede tomar una decisión firme sobre la dirección causal de la relación. Además, los resultados de su investigación, que utilizó modelos de ecuaciones estructurales, mostraron sólo débiles correlaciones entre las variables clave. Por último, esos autores creen que el modelo jerárquico de SHAVELSON es crítico en la interpretación de los resultados, puesto que las correlaciones más altas se encontraron entre el logro en materias específicas y la autoestima relacionada directamente con esos dominios.

Aparte de los trabajos de esta naturaleza, dos áreas de investigación de la autoestima han atraído más interés en las dos últimas décadas. La primera tiene que ver con la comprensión de los atributos que contribuyen más a la autoestima, y la segunda se relaciona con el curso longitudinal de la estabilidad de la autoestima durante la adolescencia. Ha habido además algunos estudios de autoestima entre grupos étnicos diferentes, una cuestión que se considerará en el apartado sobre identidad étnica. Por el momento, examinaremos primero los atributos que contribuyen a la autoestima. Sobre este asunto parece haber un notable consenso entre los investigadores: la mayoría están de acuerdo en que la satisfacción con la propia apariencia física es lo que más contribuye a la autoestima global. HARTER (1990, pág. 367) cita a un adolescente que dice: "Lo que realmente me importa es la apariencia que tengo. Si me satisface mi aspecto, entonces me gusta realmente el tipo de persona que soy". Entre los jóvenes, especialmente los que están en la adolescencia temprana, la satisfacción con la imagen corporal correlaciona muy alto con la autoestima global, seguido por la aceptación social por los iguales. El logro académico y el éxito en los deportes también contribuyen, aunque en menor grado. Hay una diferencia clara de género con respecto a la importancia relativa del atractivo físico: este factor es más importante para las muchachas que para los muchachos. Varios estudios comunican niveles de autoestima generalmente más bajos entre las chicas en los estadios iniciales de la adolescencia (por ejemplo, SIMMONS y ROSENBERG, 1975; SIMMONS y BLYTH, 1987). Parece probable que estos hallazgos se puedan explicar por el alto grado de varianza atribuible a la satisfacción con la imagen corporal en la autoestima global y al hecho de que las chicas sean particularmente sensibles a su imagen corporal y estén insatisfechas con ella durante los años pubescentes.

Otro factor con una relevante contribución a la autoestima es la opinión de otras personas importantes para el adolescente, pero ¿quienes influyen más en la adolescencia? El trabajo de HARTER (1989, 1990) ha sido significativo aquí. Su investigación muestra que parece haber un cambio evolutivo, con arreglo al cual

© Ediciones Morata, S. L.

los padres pierden importancia en función de la edad. Así, para los niños, las percepciones de los padres desempeñan un papel más importante que ninguna otra variable en la determinación de la autoestima. Sin embargo, con el comienzo de la adolescencia, los iguales ocupan un lugar cada vez más destacado. Es interesante señalar que los compañeros de clase parecen tener más importancia que los amigos íntimos al influir en la autoestima. Como dice HARTER:

> El reconocimiento de los iguales en el dominio público parece ser más crítico que la consideración personal de los amigos íntimos, puesto que éstos, por definición, proporcionan apoyo, y su reacción positiva puede no percibirse necesariamente como un realce para el yo… Así, parece que el adolescente debe recurrir a fuentes algo más objetivas de apoyo —el espejo social, por así decir— para validar el yo.
>
> (1990, pág. 368.)

A pesar de esta importante conclusión, no hay constancia de que los padres dejen de tener influencia con respecto a la autoestima adolescente. Los padres continúan teniendo un efecto sobre la autoestima, pero no en el grado omnipresente que es manifiesto durante la infancia. Como se ha señalado, ROSENBERG (1965) comunicó que los adolescentes cuyos padres mostraban interés en su rendimiento académico tenían una autoestima más alta. En efecto, las investigaciones, que se revisarán en el Capítulo V, muestran que la autoestima es una de las variables en las que los estilos de educación influyen de manera más obvia en la adolescencia. Los padres y los iguales desempeñan un papel en este importante escenario, pero el equilibrio de influencia entre los dos cambia durante este estadio, de acuerdo con la importancia creciente de las relaciones sociales fuera del hogar.

El segundo tema de investigación continuada es la estabilidad o no de la autoestima durante la adolescencia. Estudios iniciales comunicaron resultados contradictorios. Sin embargo, mirando atrás, eso no es sorprendente ya que, por una parte, se utilizaron muchas medidas diferentes y, por otra, los investigadores intentaban encontrar una respuesta que se aplicara a todos los jóvenes. Investigaciones más recientes han mostrado que grupos diferentes de jóvenes muestran distintas trayectorias de autoestima durante el periodo adolescente. Los primeros que advirtieron esta posibilidad fueron HIRSCH y DUBOIS (1991), que identificaron cuatro grupos de adolescentes que tomaban caminos muy diferentes con respecto al desarrollo de la autoestima. La muestra que examinaron estaba entre los 12 y los 14 años de edad, y sus hallazgos indicaron que un tercio aproximadamente del grupo se podía clasificar como uniformemente alto en autoestima durante este periodo, y otro 15% se podía clasificar como uniformemente bajo. Sin embargo, la mitad más o menos de la muestra presentó cambios destacados durante el período de dos años. El 20% reveló una disminución acusada, mientras que casi un tercio mostró un pequeño pero significativo aumento en la autoestima durante el curso del estudio. Desde luego, esto es de considerable importancia, al contribuir a una comprensión más clara de la autoestima en la adolescencia, y pone de relieve la cuestión de que centrarse en las tendencias generales puede enmascarar diferencias individuales clave.

Desde la publicación del estudio de HIRSCH y DUBOIS (1991), otros autores han examinado más atentamente esta cuestión. En el contexto europeo, ALSAKER y

© Ediciones Morata, S. L.

OLWEUS (1992) mostraron estabilidad en la autoestima durante breves períodos de tiempo (por ejemplo, un año), pero cambios más importantes durante períodos más largos (tres años). BLOCK y ROBINS (1993) encontraron que era probable que los varones estuvieran más representados en el grupo cuya autoestima aumenta, mientras que las muchachas podían tener una representación mayor en el grupo que mostraba una disminución. ZIMMERMAN y cols. (1997) examinaron un intervalo de edad más amplio que el que estudiaron HIRSCH y DUBOIS (1991): incluyeron jóvenes entre los 12 y los 16 años de edad y, sorprendentemente, pudieron replicar en líneas generales las cuatro trayectorias perfiladas primero por HIRSCH y DUBOIS; sus resultados se ilustran en la Figura 4.3.

Estos autores advierten que los grupos con autoestima uniformemente alta y con autoestima en aumento tenían más posibilidades de resistir la presión de los iguales, y era menos probable que hicieran mal uso del alcohol y se complicaran en conductas desviadas. De mayor importancia aún es su conclusión de que los

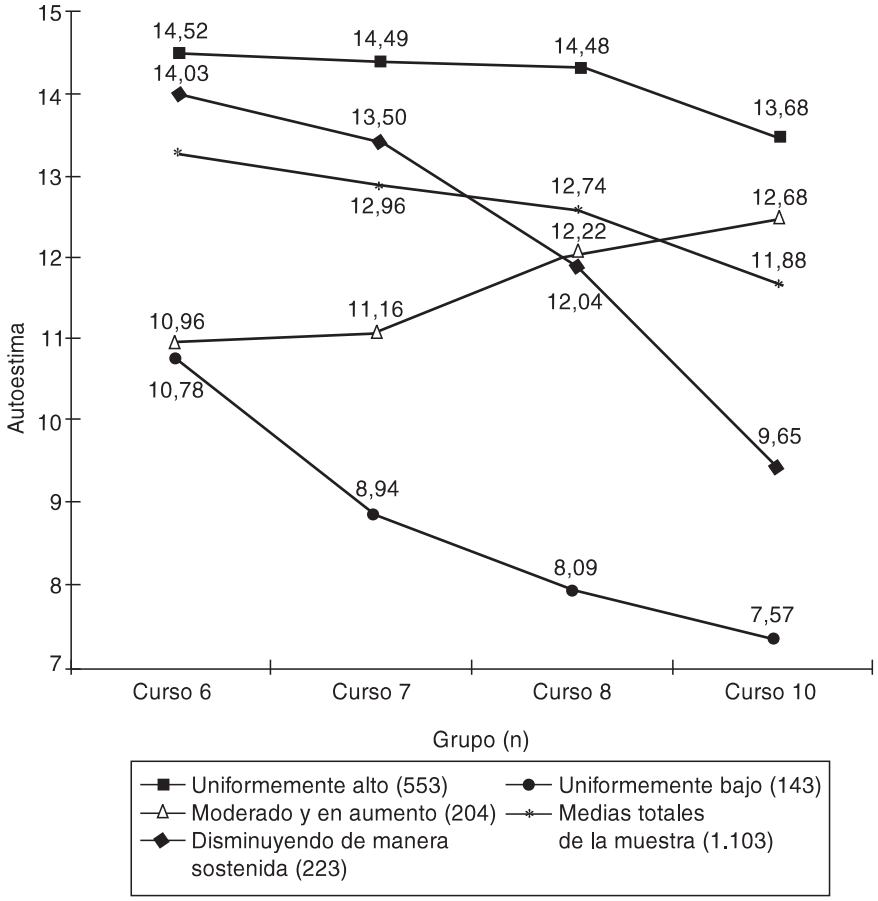

Figura 4.3. *Trayectorias de la autoestima para la muestra total (*N *= 1.103).*

Fuente: ZIMMERMAN y cols. (1997).

© Ediciones Morata, S. L.

efectos más sorprendentes de cambio de autoestima se pueden encontrar comparando los grupos que muestran mejoría y disminución de la autoestima. Estos dos grupos a menudo comienzan más o menos en el mismo punto, a la edad de 12 años, pero se separan gradualmente respecto a las puntuaciones en cada variable dependiente estudiada. Como ZIMMERMAN y colaboradores (1997) señalan, estos resultados tienen profundas implicaciones para los programas de intervención, e indican que no se puede esperar que un diseño de programa se adapte a todos los jóvenes. Como ellos dicen: "una estrategia puede llegar a la juventud con autoestima en disminución sostenida, mientras que un enfoque diferente podría ser más efectivo para los jóvenes con autoestima en aumento" (página 137). Por último, señalan que el uso de un solo modelo para describir el desarrollo adolescente puede inhibir el descubrimiento de diferencias individuales significativas entre los jóvenes. Parece haber pocas dudas de que esta investigación, aunque es de indudable importancia para el estudio de la autoestima, tiene también una significación mucho más amplia. Estudios futuros deberán tener en cuenta el hecho de que grupos diferentes parecen avanzar por la adolescencia de distintas maneras, y tendrán que utilizarse métodos que reflejen este hallazgo.

Enfoques teóricos para el desarrollo de la identidad

ERIKSON (1968) es una figura clave en cualquier análisis del desarrollo de la identidad. Para los que quieran profundizar en su trabajo, pueden encontrar una revisión excelente en KROGER (1996). ERIKSON concebía la vida como una serie de estadios, asociado cada uno de ellos con una tarea evolutiva particular de naturaleza psicológica. En la lactancia, por ejemplo, la cuestión es establecer un sentimiento de confianza básica, y combatir la desconfianza. Se considera aquí que la relación materna es crucial en la creación de una base sobre la que el bebé pueda construir relaciones de confianza posteriores. Por lo que a la adolescencia se refiere, la tarea implica el establecimiento de una identidad coherente, y la anulación del sentimiento de difusión de la identidad. ERIKSON creía que la búsqueda de identidad se hace especialmente aguda en este estadio como resultado de varios factores. Así, destacó el fenómeno del rápido cambio biológico y social durante la adolescencia, y señaló especialmente la importancia para el individuo de tener que tomar en esta época decisiones importantes en casi todas las áreas de la vida. En muchos de sus escritos, ERIKSON afirmaba o suponía que es necesaria alguna forma de crisis para que el joven resuelva la cuestión de la identidad y venza la difusión de la identidad. En la Figura 4.4. se ilustra una representación esquemática de los estadios de ERIKSON.

Según ERIKSON (1968), la difusión de la identidad tiene cuatro componentes principales. *En primer lugar*, está el reto de la intimidad. Aquí, el individuo puede temer el compromiso o la implicación en relaciones interpersonales íntimas a causa de la posible pérdida de su propia identidad. Este temor puede llevar a relaciones estereotipadas, formalizadas, al aislamiento, o el joven puede, como expresa ERIKSON: "en repetidos intentos febriles y fracasos deprimentes, buscar intimidad con los compañeros más improbables" (ERIKSON, 1968, pág. 167). *En segundo lugar*, existe la posibilidad de una difusión de la perspectiva temporal. Aquí, el adolescente encuentra imposible hacer planes para el futuro, o conservar

© Ediciones Morata, S. L.

	1	2	3	4	5	6	7	8
VIII								INTEGRIDAD frente a DESESPERACIÓN
VII							GENERATIVIDAD frente a ESTANCAMIENTO	
VI						INTIMIDAD frente a AISLAMIENTO		
V	Perspectiva temporal frente a confusión temporal	Seguridad en sí mismo frente a timidez	Experimentación de roles frente a fijación en un rol	Aprendizaje frente a parálisis en el trabajo	IDENTIDAD frente a CONFUSIÓN DE LA IDENTIDAD	Polarización sexual frente a confusión bisexual	Liderazgo y seguimiento frente a confusión de autoridad	Compromiso ideológico frente a confusión de valores
IV				LABORIOSIDAD frente a INFERIORIDAD	Identificación con la tarea frente a sentimiento de futilidad			
III			INICIATIVA frente a CULPA		Anticipación de roles frente a inhibición de rol			
II		AUTONOMÍA frente a VERGÜENZA y DUDA			Deseo de ser uno mismo frente a dudas sobre sí mismo			
I	CONFIANZA frente a DESCONFIANZA				Reconocimiento mutuo frente a aislamiento autista			

Figura 4.4. *Diagrama de* ERIKSON.

Fuente: ERIKSON (1968). Reproducido con permiso.

© Ediciones Morata, S. L.

cualquier sentido del tiempo. Se piensa que este problema está asociado con preocupaciones por el cambio y el proceso de hacerse adulto, y a menudo "consiste en una decidida incredulidad en la posibilidad de que el tiempo pueda traer cambios, y sin embargo también en un temor violento a que pueda hacerlo" (página 169).

Después, está una difusión de la laboriosidad, en la que el joven encuentra difícil aprovechar sus recursos de manera realista en el trabajo o el estudio. Ambas actividades representan un compromiso, y como defensa frente a esto el individuo puede encontrar imposible concentrarse, o puede comprometerse frenéticamente en una única tarea con exclusión de todas las demás. *Por último*, ERIKSON esboza el concepto de una identidad negativa. Se hace referencia con esto a la selección por el joven de una identidad exactamente opuesta a la preferida por los padres u otros adultos importantes.

> La pérdida de un sentido de la identidad se expresa a menudo en una hostilidad despreciativa y presuntuosa hacia el rol ofrecido como adecuado y deseable en la propia familia o comunidad inmediata. Cualquier aspecto del rol requerido o todo él —sea la masculinidad o la feminidad, la nacionalidad o la pertenencia de clase— se puede convertir en el principal foco del ácido desdén del joven.
>
> (ERIKSON, 1968, pág. 172.)

Estos cuatro elementos, por tanto, constituyen los rasgos principales de la difusión de la identidad, aunque desde luego no todos estarán presentes en un individuo que experimenta una crisis de identidad. Además de estos conceptos, es preciso mencionar como rasgo importante de la teoría de ERIKSON otra noción: la moratoria psicosocial. Esta noción alude a un período durante el cual las decisiones se dejan en suspenso. Se afirma que la sociedad permite, incluso alienta, una época de la vida en que el joven puede retrasar elecciones de identidad importantes y experimentar roles para descubrir la clase de persona que desea ser. Aunque este estadio puede llevar a desorientación o perturbación, tiene, según ERIKSON, una función saludable: "Gran parte de esta aparente confusión se debe considerar, así, un juego social: el verdadero sucesor genético para el juego infantil" (1968, pág. 164).

La integración de la dotación biológica, las identificaciones significativas y las defensas del ego con los roles ofrecidos por la sociedad de una persona son inherentes a la conceptualización de ERIKSON del proceso de formación de la identidad: por la interacción y regulación mutua de estos factores es como puede evolucionar un sentido de la identidad interna. Los medios por los que el adolescente entra en relación con la sociedad son, principalmente, los roles ocupacionales, ideológicos y sexuales, y es en gran parte por estos caminos como se ha explorado el proceso de formación de la identidad.

El problema real con la teoría de ERIKSON radica en el hecho de que no especifica el alcance de la crisis de identidad adolescente. Su uso de términos como "crisis normativa" y "la psicopatología de la adolescencia cotidiana" da a entender que se puede esperar que todos los jóvenes se enfrenten a estas crisis, sin embargo, no reconoce en ningún lugar la amplia variedad de la experiencia adolescente. Prefiere en cambio tratar los aspectos cualitativos del desarrollo de la identidad, y aunque en su pensamiento existe una riqueza evidente de penetra-

© Ediciones Morata, S. L.

ción clínica, se ha dejado a otros traducir sus ideas a una forma que se pueda poner a prueba de manera empírica.

El trabajo de MARCIA (1966, 1980, 1993) es primordial a este respecto. MARCIA ha utilizado las dimensiones conceptuales de crisis y compromiso de ERIKSON para definir cuatro niveles de identidad. Los cuatro estadios o niveles de identidad, como se han designado, son los siguientes:

1. *Difusión de la identidad*. Aquí, el individuo no ha experimentado todavía una crisis de identidad ni ha establecido un compromiso con una vocación o conjunto de creencias. Tampoco hay indicación de que esté intentando activamente establecer un compromiso.
2. *Hipoteca de la identidad*. En este nivel, el individuo no ha experimentado una crisis, pero no obstante está comprometido con sus metas y creencias, en gran parte como resultado de elecciones hechas por otros.
3. *Moratoria*. Un individuo en esta categoría no ha resuelto todavía la lucha por la identidad, pero busca activamente alternativas en un intento por llegar a una elección de identidad.
4. *Consecución de la identidad*. En este estadio, se considera que el individuo ha experimentado una crisis, pero la ha resuelto en sus propios términos, y ahora está firmemente comprometido con una ocupación, una ideología y con roles sociales.

Los niveles de consecución, moratoria, hipoteca y difusión de la identidad caracterizan con mayor detalle a los jóvenes que intentan resolver o evitar el trabajo de la identidad de la adolescencia. Los individuos que han conseguido la identidad o la han hipotecado comparten un compromiso con los papeles adultos; sin embargo, los primeros han sintetizado figuras de identificación importantes de la infancia en una configuración original y personal, mientras que los segundos han evitado este trabajo de desarrollo adoptando identidades creadas para ellos por otros. En cambio, los jóvenes con moratoria y difusión de la identidad comparten una falta de compromiso. Sin embargo, para el grupo de moratoria esa falta es instrumental, actuando como un estímulo hacia la síntesis de la identidad, mientras que para los que están en el nivel de hipoteca representa una incapacidad para establecer un compromiso con una forma de identidad adulta.

En opinión de MARCIA, estos cuatro niveles de la identidad se pueden ver como una secuencia evolutiva, pero no necesariamente en el sentido que uno sea el prerrequisito de los otros. Sólo la moratoria parece ser esencial para la consecución de la identidad, puesto que la búsqueda y la exploración que la caracterizan deben preceder a una resolución del problema de la identidad. En su investigación original (1966), MARCIA encontró que a medida que los estudiantes pasaban por los cuatro años de facultad, la proporción de los que se encontraban en el nivel de difusión de la identidad disminuía, mientras que el número de los sujetos con consecución de la identidad aumentaba de manera sostenida.

La conceptualización de MARCIA del desarrollo de la identidad ha producido una enorme cantidad de actividad investigadora. Durante las décadas de 1970 y 1980 se trataron dos cuestiones clave. *En primer lugar*, los investigadores deseaban averiguar si los métodos propuestos por MARCIA apoyaban la teoría del desarrollo de la identidad de ERIKSON. Hablando en general, así resultó ser. Por

© Ediciones Morata, S. L.

ejemplo, los jóvenes que consiguen la identidad parecen ser más sanos psicológicamente que otros individuos en diversos grados. Puntúan más alto en motivación para el logro, razonamiento moral, madurez de carrera y destrezas sociales con los iguales. Los individuos en el grupo con moratoria puntúan más alto en las medidas de ansiedad, y muestran los mayores niveles de conflicto con la autoridad. Se ha mostrado que los que se encuentran en el nivel de hipoteca de la identidad son más autoritarios, tienen la necesidad más alta de aprobación social y el nivel más bajo de autonomía. Por último, los que se hallan en un estado de difusión de la identidad tienen los niveles más altos de problemas psicológicos e interpersonales. También son los que muestran más aislamiento social y tienen las peores destrezas sociales con los iguales. Se pueden encontrar revisiones y resúmenes de estas investigaciones en ADAMS y cols. (1992), en KROGER (1993, 1996) y en PHINNEY y GOOSSENS (1996).

La segunda cuestión importante a la que se encaminaron los que siguieron a MARCIA tenía que ver con el proceso evolutivo de los cuatro niveles de identidad. Varios investigadores han mostrado que es poco probable que la consecución de la identidad se produzca mucho antes de los 18 años de edad. Los que han examinado a jóvenes en los años intermedios de la adolescencia encuentran pocas diferencias uniformes (véase ARCHER, 1982; ADAMS y JONES, 1983). Parece que, aunque el autoexamen puede ocurrir durante este periodo, la formación real de una identidad adulta no se produce como pronto hasta la adolescencia avanzada. En estudios clave de WATERMAN y colaboradores, se siguió el desarrollo de la identidad de estudiantes universitarios durante varios años (WATERMAN y WATERMAN, 1971; WATERMAN y cols., 1974; WATERMAN y GOLDMAN, 1976). Los resultados de esta investigación revelan que, incluso al final de la universidad, el logro de la identidad se produce principalmente en la esfera de la identidad ocupacional. El compromiso en el área de la identidad política e ideológica no se ha puesto de manifiesto todavía para una proporción considerable de adultos jóvenes (véase también WATERMAN, 1982).

Ha habido también considerable interés en si los individuos cambian de un nivel de identidad a otro con el tiempo. ¿Son estables los niveles? Y ¿se debe esperar que haya más variación entre unos individuos que entre otros? Un estudio de ADAMS y FITCH (1982) mostró que más del 60% de los estudiantes a los que se clasificó en el nivel de difusión de la identidad habían pasado a un nivel diferente en un período de un año. La investigación de WATERMAN y sus colaboradores, mencionada anteriormente, ilustra una conclusión similar. En un estudio (WATERMAN y WATERMAN, 1971) se comunicó que el 50% había salido de la difusión de la identidad en 12 meses, mientras que en otro (WATERMAN y GOLDMAN, 1976) aproximadamente el 90% de los que estaban en el grupo de moratoria había cambiado a otro nivel para el final del estudio. Está claro, por tanto, que el reto de identidad no se resuelve necesariamente en un punto en el tiempo, sino que continúa surgiendo de nuevo una y otra vez mientras el individuo atraviesa la adolescencia avanzada y el principio de la edad adulta.

Como KROGER (1996) deja bien sentado, la vitalidad de la empresa investigadora que se originó con el trabajo de ERIKSON y MARCIA es todavía muy evidente. Los estudios en la última década han examinado los estilos de identidad y las estrategias defensivas (BERZONSKY, 1992), el papel de las relaciones en el proceso de formación de la identidad (ARCHER, 1993), el papel de la experiencia óptima

© Ediciones Morata, S. L.

facilitando el desarrollo de la identidad (WATERMAN, 1992), los acontecimientos que se asocian con el cambio del nivel de identidad (KROGER y GREEN, 1996) y una perspectiva de sistemas dinámicos sobre el proceso de adopción de compromisos (BOSMA, 1992). Además, se han propuesto diferentes tipos de hipotecas y difusiones (ARCHER y WATERMAN, 1990), y se puede ver un desarrollo importante en el pensamiento sobre esta materia en el trabajo de COTE sobre el capital de identidad (COTE, 1996, 1997). Esencialmente, COTE sostiene que, con la dislocación de la sociedad moderna avanzada, los recursos psicológicos y sociales se han vuelto limitados, y que necesitamos considerar con más detenimiento los activos tangibles e intangibles de que disponen los jóvenes para comprender el proceso de formación de la identidad hoy en día.

Al concluir este epígrafe sobre los enfoques teóricos para el desarrollo de la identidad, nos queda por señalar otra tendencia importante que se ha puesto de manifiesto en años recientes. Esta tendencia tiene una significación particular, pues está estrechamente vinculada con el interés que se muestra en la actualidad por el contextualismo evolutivo, el enfoque teórico perfilado en el Capítulo Primero. Esencialmente, es esta: que los teóricos de la identidad están dirigiendo su atención cada vez más al contexto de la formación de la identidad. Un reflejo de esta tendencia se puede ver en los títulos de las nuevas publicaciones, como, por ejemplo, el número especial de PHINNEY y GOOSSENS (1996) del *Journal of Adolescence* titulado "Desarrollo de la identidad en el contexto". Aunque los compiladores de ese volumen creen que se ha prestado relativamente poca atención a los factores contextuales en la investigación de identidad, la amplitud y el alcance de los artículos en ese número especial ilustran un cambio de enfoque entre los investigadores en el campo. Los artículos exploran la interacción entre el desarrollo de la identidad y los contextos histórico, geográfico y étnico, y parece probable que esta tendencia adquiera impulso en los años venideros. Posiblemente el rasgo más importante de este movimiento, en el que la propia PHINNEY ha desempeñado un papel clave, sea la creciente preocupación por el origen étnico. La investigación sobre esta materia proporciona un ejemplo destacado de la manera en que las cuestiones contextuales y evolutivas se unen. Este asunto es el que trataremos ahora.

Una revisión de la investigación sobre la identidad étnica

Aunque este asunto ha interesado durante décadas, sólo recientemente las teorías y los métodos se han desarrollado lo suficiente para extraer algunas conclusiones importantes. Se advertirá que gran parte de la teoría en esta área ha venido de Norteamérica, aunque más adelante en este apartado resumiremos obras europeas sobre la materia. Desde el punto de vista de una perspectiva histórica, deberíamos considerar primero las teorías que son esencialmente de naturaleza lineal. Así, por ejemplo, el trabajo inicial de PHINNEY (PHINNEY, 1992, 1993; PHINNEY y ROSENTHAL, 1992) presentó un modelo que concebía tres estadios en el desarrollo de la identidad étnica. *En primer lugar*, se calificaba a los jóvenes que no habían explorado o meditado sobre su identidad étnica como de "identidad no examinada". Los jóvenes *en el estadio siguiente* eran conocidos como "buscadores". Para estos individuos, algún acontecimiento o incidente, como

© Ediciones Morata, S. L.

presenciar o experimentar hostigamiento racial, había supuesto un viraje decisivo en su visión de sí mismos, y los había llevado a un proceso de búsqueda con respecto a las raíces de su origen étnico. *Por último*, algunos conseguían llegar a una resolución de su identidad, aceptando una posición tanto con respecto a su cultura como con respecto a la cultura mayoritaria. A estos jóvenes se los conocía como el grupo de "identidad lograda". Este esquema es similar al de MARCIA y otros, en la medida en que hay varias categorías de identidad y una implicación de que los individuos pueden pasar de una a otra en un proceso evolutivo. Se ha realizado un número considerable de investigaciones utilizando el modelo de PHINNEY (por ejemplo, MARTINEZ y DUKES, 1997), pero al mismo tiempo otros (por ejemplo, BERRY, 1990) han defendido que la aculturación puede ser un concepto más complejo y multidimensional, de manera que un modelo simple de tres estadios difícilmente hará justicia al proceso por el cual un individuo acepta su identidad étnica. Se ha propuesto que la posición de las personas procedentes de grupos étnicos minoritarios se puede describir mejor en función de dos dimensiones independientes: la conservación de las tradiciones culturales propias y el establecimiento y mantenimiento de relaciones con la sociedad mayor. La propia PHINNEY acepta este argumento, como deja claro en PHINNEY y DEVICH-NAVARRO (1997). El modelo propuesto por BERRY (1990) lleva a la posibilidad de que haya cuatro posiciones para cualquier individuo si las dos dimensiones —conservación de las tradiciones culturales y relaciones con la sociedad más amplia— se dicotomizan como alta y baja. Estas posiciones son:

1. *Integración*. Estos individuos se situarían alto en la dimensión de conservación de las tradiciones culturales, pero también desarrollarían y mantendrían relaciones con la cultura de la corriente principal.
2. *Asimilación*. Aquí, los jóvenes tendrían un mantenimiento alto de relaciones con la cultura mayoritaria, mientras que presentarían un nivel bajo de retención de sus propias tradiciones culturales.
3. *Separación*. Los incluidos en este grupo tendrían una conservación cultural elevada, y baja identificación con la cultura de la corriente principal.
4. *Marginación*. Los individuos en este grupo estarían bajos en ambas dimensiones.

Como PHINNEY y DEVICH-NAVARRO (1997) advierten, este modelo es más útil que uno lineal, pero aún es preciso elaborarlo más para acomodar la variación en la participación en las culturas étnica y de la corriente principal entre los grupos minoritarios. Ello ha llevado a estos autores a proponer un modelo más elaborado incluso, que se ilustra en la Figura 4.5. Como se verá, hay tres secciones en la figura. La sección superior representa el patrón de asimilación y fusión con la cultura de la corriente principal, donde el individuo rechaza por completo su propia cultura o consigue fundir ambas, de manera que se conviertan en una. En la segunda sección, se conciben posibilidades biculturales más complejas. Aquí, las dos culturas se perciben como solapadas, ocupando el individuo el terreno intermedio en el biculturalismo combinado, y pasando de una cultura a la otra en el biculturalismo alternante. La tercera sección representa a aquellos para quienes las dos culturas no se pueden unir. Un individuo puede o bien identificarse únicamente con una cultura y rechazar la otra, o bien verse forzado a encontrar una posición fuera de ambas.

© Ediciones Morata, S. L.

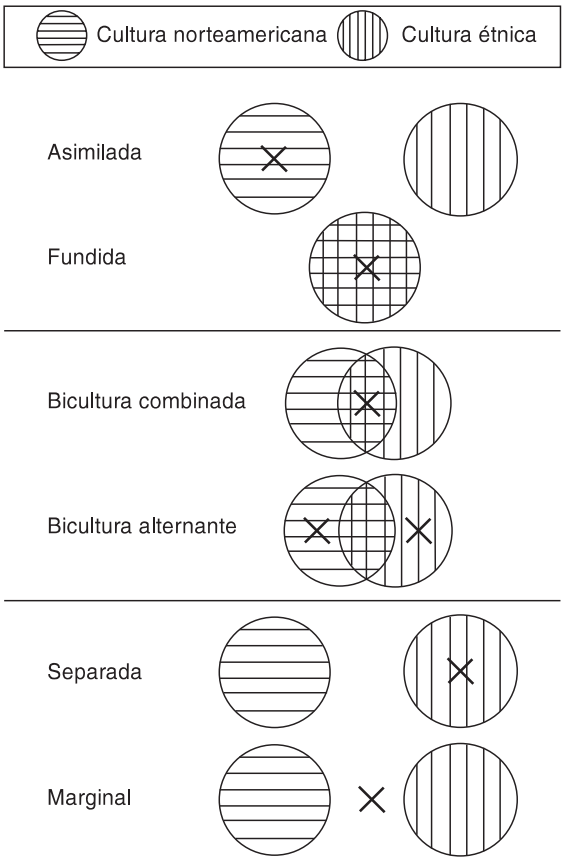

Figura 4.5. *Patrones de identificación basados en la percepción del individuo de las culturas norteamericana y étnica (representadas por círculos) como separadas, combinadas o solapadas, y su posición en relación con cada cultura (representada por una "X").*

Fuente: PHINNEY y DEVICH-NAVARRO (1997).

En el estudio descrito por PHINNEY y DEVICH-NAVARRO (1997) sobre jóvenes afroamericanos y norteamericanos de origen mejicano, se producen varios ejemplos interesantes de respuestas a preguntas que tienen que ver con el biculturalismo. Algunos jóvenes que encajaban en la categoría de biculturalismo combinado parecían resistirse a escoger entre las dos culturas, describiéndose a sí mismos como norteamericanos y de otro origen étnico en igual medida. Así, una joven afroamericana se describía "como mitad y mitad… para mí es lo mismo"; y un joven varón norteamericano de origen mejicano dijo que era de "ambas culturas, soy ambas cosas". Otro dijo: "Supongo que soy más norteamericano, pero eso no significa que no sea muy negro". Por otra parte, los que encajaban en la categoría de biculturalismo alternante se describían a sí mismos como más de otro origen étnico que norteamericanos. Así, un estudiante norteamericano respondió diciendo: "Sobre todo soy negro. Soy ambas cosas, pero soy más negro."

© Ediciones Morata, S. L.

Un joven norteamericano de origen mejicano dijo: "Soy norteamericano e hispano, pero me considero más hispano." PHINNEY y DEVICH-NAVARRO compararon los dos grupos en función de su identidad bicultural, y revelaron diferencias interesantes entre los dos grupos étnicos. Esencialmente, mostraron que era más probable que los jóvenes afroamericanos estuvieran en los grupos bicultural combinado o separado, mientras que era significativamente más probable que los adolescentes norteamericanos de origen mejicano estuvieran en el grupo bicultural alternante.

Las comparaciones entre culturas diferentes son poco frecuentes en el contexto europeo, aunque el trabajo de VERKUYTEN (1993, 1995) es una excepción. En el estudio de 1995, se comparó a jóvenes de cuatro culturas que vivían en Holanda en cuanto a su autoestima e identidad étnica. Los grupos procedían de la cultura holandesa de la corriente principal, de Turquía, de Surinam y de Marruecos. Los resultados mostraron que no había diferencias en la autoestima global entre los cuatro grupos, pero que la identidad étnica era más destacada para los miembros de las culturas minoritarias. MARTINEZ y DUKES (1997) comunicaron hallazgos similares en su comparación de cuatro grupos culturales en los EE.UU.

Varios estudios han examinado las influencias familiares sobre la identidad étnica, y los datos muestran de manera coherente que el medio familiar moldea el desarrollo en las culturas minoritarias, igual que lo hace en quienes proceden de culturas de la corriente principal (para una revisión, véase SPENCER y DORNBUSCH, 1990). Las actitudes de los padres hacia su propia cultura tendrán un profundo efecto en los niños y los jóvenes, y afectarán inevitablemente al proceso de formación de la identidad étnica. La investigación en EE.UU. con familias afroamericanas indica que muchos padres socializan a sus hijos para que estén orgullosos de su raza y tengan sentimientos positivos sobre ser negros (THORNTON y cols., 1990). En un estudio de MARSHALL (1995), se preguntó a padres de culturas minoritarias qué aspectos de la raza veían más importantes para comentar con sus hijos. Las respuestas incluyeron el orgullo racial, las barreras raciales, la igualdad y los atributos físicos de la cultura particular. Es interesante destacar que los hallazgos mostraron que cuanto más se analizan en casa las cuestiones raciales, más desarrollada es la identidad étnica del joven.

Una cuestión importante es la posibilidad de conflicto entre los padres y los adolescentes sobre el grado de identificación que se espera respecto a las culturas de la corriente principal y minoritaria. Así, en las culturas asiáticas en Gran Bretaña, es probable que los padres esperen un grado de compromiso con los valores étnicos, ya tengan que ver con creencias religiosas, ya con actitudes sobre la vida familiar, mayor de lo que es cómodo para muchos jóvenes (GILANI, 1995). PHINNEY y ROSENTHAL (1992) citan a una joven norteamericana de origen mejicano que resumió este problema: "Mis padres están anticuados, y me dicen que tengo que hacer cosas... porque soy chica, por eso me envían siempre a la cocina a guisar. Estoy más americanizada que ellos, y no creo en eso de las chicas. Acabamos discutiendo y la cuestión no se resuelve" (página 153).

Varios autores han examinado también específicamente las cuestiones de género en relación con la raza. Así, SHORTER-GOODEN y WASHINGTON (1996) exploraron las dificultades de lo que ellos llaman "tejer una identidad" para las mujeres

© Ediciones Morata, S. L.

en Norteamérica. Los resultados mostraron que, para las mujeres estudiadas aquí —una muestra de mujeres afroamericanas con educación avanzada en la adolescencia— la identidad étnica era mucho más destacada que la identidad de género. Esto no quiere decir que el género no tuviera importancia, sino que estaba claro que, para la mayoría, la raza era el rasgo definitorio de su identidad. Un estudio realizado en Gran Bretaña por MIRZAH (1992) exploró la misma cuestión, subrayando las aptitudes de las jóvenes negras y las barreras a las que se enfrentan cuando tratan de obtener una educación igual a la conseguida por sus compañeros blancos. Como el autor señala:

> Las jóvenes negras llevan todas las marcas de una sociedad fundamentalmente no igualitaria. Rinden bien en la escuela, se comportan bien en sociedad, son trabajadoras buenas y eficientes, y sin embargo, como grupo, no consiguen asegurar coherentemente la posición económica y el prestigio ocupacional que merecen. Este estudio preguntaba por qué las mujeres negras sufren estas injusticias e intentaba revelar los procesos de desigualdad que, a pesar de la ideología de meritocracia, persisten en esta sociedad.
>
> (1992, pág. 189.)

BACK (1997) considera también el género y la raza, pero desde el punto de vista de los varones jóvenes. Explora lo que él llama el "maridaje de temor y deseo", según el cual se admira a los varones negros por ciertas características como su carácter atlético o su capacidad musical, pero se los teme por lo que se percibe como su potencial para la violencia y causar problemas. BACK propone que, en este contexto, la formación de una identidad masculina negra es difícil y genera enormes trabas para los jóvenes que desean tener éxito en la cultura de la corriente principal pero conservando también vínculos con su propio origen étnico.

Por último, nos dirigimos a un aspecto diferente de la identidad étnica, el que experimentan los jóvenes con mezcla de razas. Aunque nos hemos centrado en los problemas a los que se enfrentan los individuos de las culturas minoritarias, estos sujetos tienen al menos una cultura claramente identificable a la que pertenecen. Para los que son producto de una mezcla de razas, la situación debe ser considerablemente más difícil y, sin embargo, existen llamativamente pocas investigaciones en esta área. No obstante, en un importante estudio, TIZARD y PHOENIX (1993) exploraron el desarrollo de la identidad en jóvenes de ascendencia mixta en Gran Bretaña. Encontraron que, aunque aproximadamente el 60% de la muestra poseía una identidad étnica positiva, un 20% tenía lo que los autores describieron como una identidad "difícil", y otro 20%, actitudes contradictorias hacia su raza. Son ejemplos de una identidad positiva los siguientes (1993, págs. 58-60):

> Soy afortunado. Estoy orgulloso de mi color. (¿Qué te hace sentirte orgulloso?) Soy una clase individual. No conozco la palabra para designarlo, pues sólo somos unos pocos.
>
> Es mucho más interesante. Si la gente me pregunta de qué nacionalidad soy, puedo pasarme media hora contándoselo.

© Ediciones Morata, S. L.

Los ejemplos de una identidad difícil son:

> Cuando comencé a relacionarme con chicos, me sentía diferente, porque en mi clase soy la única persona de color… En realidad, me sentía en desventaja porque todos están juzgando qué apariencia tienen, y yo soy diferente.

> Hace poco, quería ser blanco. No me he tropezado con mucho odio racial y no he tenido problemas, pero aun así duele, ¿sabe usted? Sé que si fuera blanco, no estaría preocupado para nada por mi color.

A los adolescentes del estudio se les dieron 11 aspectos que podían contribuir a su sentido global de identidad, pidiéndoles que los ordenaran según la importancia que tuvieran para su sentido de la identidad. Es interesante señalar que un tercio de la muestra puso su color al principio o cerca del principio de la lista, mientras que el 39% no lo mencionó en absoluto. Este hallazgo refleja la impresión general dada por la investigación de que, mientras algunos ven su mezcla de razas como un rasgo central de sí mismos, otros apenas piensan en ello. Los que tenían una identidad positiva probablemente acudirían a escuelas multirraciales, mientras que los que tenían una identidad problemática era más probable que se sintieran adheridos a los adultos de la cultura blanca dominante. Parece haber pocas dudas de que el contexto en que los jóvenes crecen tiene un efecto importante en la manera en que se moldea la identidad étnica. Concluiremos con las palabras de dos jóvenes que llaman la atención sobre este punto:

> Supongo que estoy pensando en ello la mayor parte del tiempo. (¿Por qué ocurre esto?) Me preocupa que la gente me discrimine a causa de mi color, y saber que soy la única persona de color en mi clase.

> Si vas al campo, o a las ciudades donde no hay muchos negros, se dan un codazo, se guiñan el ojo y miran: "Ahí hay un negro", como si antes nunca hubieran visto uno, pero cuando vuelves a Londres, a nadie le preocupa si eres negro o blanco.
>
> (1993, pág. 62.)

Implicaciones para la práctica

1. A partir de las investigaciones revisadas aquí, está claro que el autoconcepto se desarrolla rápidamente durante el período adolescente. Este desarrollo está relacionado con el crecimiento físico, cognitivo y emocional concomitante. En particular, el autoconcepto se hace más diferenciado, mientras que al mismo tiempo el joven muestra una capacidad cada vez mayor para percibirse a sí mismo desde el punto de vista de los demás. Para cualquier adulto que trabaje con adolescentes, es esencial tener en cuenta estos cambios, y reconocer las repercusiones a que pueden dar lugar en las relaciones interpersonales.
2. Desde el punto de vista de la autoestima, hay un acuerdo general de que esta variable tiene una influencia poderosa en el ajuste a través de un

© Ediciones Morata, S. L.

amplio abanico de dominios. La autoestima afecta al logro educativo, a las relaciones sociales, a la salud mental, a la capacidad para hacer frente al estrés. Se ha reflexionado mucho sobre el establecimiento de los factores que determinan el nivel de autoestima del individuo, y en este capítulo hemos advertido el cambio de equilibrio entre los padres y los iguales por lo que se refiere a la influencia sobre la autoestima. Nos hemos fijado también en las investigaciones que mostraban diferencias en las trayectorias de la autoestima durante el período adolescente, y la importancia de moldear intervenciones de manera que sean apropiadas para la vía evolutiva del propio individuo (ZIMMERMAN y cols., 1997).

3. Es importante que los profesionales adviertan que la legendaria "crisis de la identidad adolescente", descrita originalmente por ERIKSON, no parece ser cierta en la mayoría de los jóvenes. Investigaciones recientes indican que, aunque el desarrollo de la identidad es central durante este estadio evolutivo, no toma necesariamente la forma de una crisis. Al contrario, es probable que un individuo pase a través de diversos estadios, con fluctuación considerable de un estadio a otro, llegando sólo a una resolución de la cuestión de la identidad durante los últimos años de la adolescencia.
4. Uno de los cambios sorprendentes de enfoque en las publicaciones durante la última década ha sido la mayor atención que se ha prestado a la identidad étnica, y ha quedado claro que los que trabajan con jóvenes de culturas minoritarias tienen que reconocer la importancia de esta dimensión del desarrollo adolescente. Por supuesto, hay amplias diferencias individuales, y la cultura, el contexto y el origen social tendrán su efecto en la importancía que tenga este rasgo de la identidad, o en la falta de ella. Sin embargo, los profesionales tienen mucho que aprender de los hallazgos de la investigación, y es de esperar que estén cada vez más a disposición de los que trabajan en este campo.

Bibliografía adicional

ADAMS, G., MONTEMAYOR, R. y GULLOTTA, T. (Comps.) (1992) *Adolescent identity formation*. Londres. Sage.

Una colección de capítulos sobre la materia, que examinan la identidad principalmente desde una perspectiva empírica.

HARTER, S. (1990) "Self and identity development." En FELDMAN, S. y ELLIOTT, G. (Comps.) *At the threshold: the developing adolescent.* Cambridge, MA. Harvard University Press.

Se trata de un capítulo de revisión, dentro del marco del texto de FELDMAN y ELLIOTT. Un excelente punto de partida para los lectores que deseen una introducción a la materia.

KROGER, J. (1996) *Identity in adolescence: the balance between self and other. 2.ªed*. Londres. Routledge.

La segunda edición del libro de KROGER incluye un análisis crítico de cinco de los principales pensadores sobre esta materia, y consigue transmitir la esencia de cada teoría en una manera comprensiva y viva, y es muy agradable de leer.

© Ediciones Morata, S. L.

MIRZAH, H. (1992) *Young, female and black.* Londres. Routledge.

Este libro representa las experiencias de un grupo de jóvenes negras que dejan la escuela y entran en el mundo laboral. Explora la desigualdad, la discriminación y el racismo en Gran Bretaña, y es una contribución importante a las publicaciones sobre el origen étnico y la identidad.

SKOE, E. y VON DER LIPPE, A. (Comps.) (1998) *Personality development in adolescence: a cross-national and life-span perspective.* Londres. Routledge.

Los autores de este libro proceden de diversos países europeos, así como de Norteamérica. La moralidad, el género, los contextos familiares, la identidad y el cambio social se exploran en estudios transculturales, y los compiladores contrastan los resultados de diferentes países para hacer resaltar las similitudes y las diferencias transnacionales.

© Ediciones Morata, S. L.

CAPÍTULO V

Familias

El estadio adolescente implica un cambio fundamental en la forma de interacción de los padres y los jóvenes. Este cambio es gradual y, contrariamente a la creencia popular, no lleva a una ruptura completa de las relaciones. Como veremos, la investigación en la última década poco más o menos, ha puesto de relieve tanto la continuidad como el cambio, y ha destacado el papel central que los padres desempeñan durante este estadio de la vida. Además, investigaciones recientes han indicado que el conflicto dentro de la familia es menos frecuente de lo que se supone. Muchos adolescentes se llevan bien con sus padres, y recurren a ellos para obtener guía y apoyo cuando se enfrentan a problemas críticos en la transición a la edad adulta. En efecto, como se señaló en el Capítulo Primero, esta transición se ha alterado en aspectos fundamentales durante la segunda mitad del siglo XX. Como resultado del cambio social, los jóvenes se van de casa más tarde, forzando así una nueva evaluación de sus relaciones con los padres en la adolescencia avanzada y el principio de la edad adulta. En este capítulo, examinaremos la manera en que se negocia la autonomía en un contexto en que los jóvenes parecen madurar antes y, sin embargo, dependen de sus familias durante más tiempo. Examinaremos la cuestión del conflicto y el llamado "vacío intergeneracional", y los diferentes roles de las madres y los padres. Consideraremos los efectos del cambio de las estructuras familiares, incluido el impacto del divorcio y de la vida con padrastros. Por último, se considerará la cuestión de la educación de los adolescentes, y la importancia de proporcionar apoyo e información sobre la adolescencia a este grupo de adultos, que parecen recibir menos apoyo que los padres de niños más pequeños.

El desarrollo de la autonomía

Se podría afirmar que el desarrollo de la independencia, o autonomía, con respecto a las relaciones familiares es una de las tareas clave para el adolescente. Ser libres de la restricción parental, y lograr el control sobre la propia vida, es

© Ediciones Morata, S. L.

la meta de todo joven. Sin embargo, el paso hacia este objetivo no es sencillo. Hasta cierto punto, esto dependerá de las circunstancias de la familia, del origen étnico y de las oportunidades culturales, sociales y económicas disponibles en el ambiente. El género desempeñará también un papel, puesto que la autonomía para las mujeres jóvenes se interpretará de manera diferente a la de los varones jóvenes. Además, la personalidad del joven será importante, como lo será la situación de los propios padres y las actitudes hacia su hijo o hija. También es probable que otros factores en la familia, como el número y edad de los hermanos, el rol de los abuelos, etc., tengan un efecto sobre el camino que el adolescente tome hacia una autonomía adulta completa.

Desde el punto de vista de nuestra comprensión de este rasgo de la adolescencia, ha habido algunos cambios importantes en perspectiva en las últimas décadas. Durante muchos años, se consideró que el enfoque psicoanalítico proporcionaba ideas importantes sobre el desarrollo de la autonomía. Desde esta orientación, se creía que la ruptura emocional con los padres era un elemento fundamental del paso hacia la independencia, y que a menos que se produjera separación y desvinculación no era posible convertirse en un adulto maduro. Sin embargo, investigaciones empíricas iniciales en EE.UU., como la de DOUVAN y ADELSON (1966), indicaron que las relaciones entre los padres y los adolescentes parecían ser mucho más positivas de lo que se habría esperado si estas teorías fueran correctas. En el Reino Unido, hubo diversos estudios que comunicaron resultados similares. Un ejemplo de este trabajo es el realizado por FOGELMAN (1976), cuyos resultados se ilustran en las Tablas 5.1 y 5.2.

Como resultado de esta clase de trabajo empírico, comenzó a surgir una nueva perspectiva teórica. Varios autores creyeron que era posible desarrollar la autonomía sin la ruptura que se había concebido en los primeros puntos de vista teóricos. Así, GREENBERGER (1984) sostuvo que la responsabilidad social (que implicaba sentimientos de comunidad y proximidad a otros) iba de la mano con el

Tabla 5.1. *Desacuerdo entre los padres y el niño estudiado (informe de los padres) (*N *= 11.531)*

	A menudo %	*A veces* %	*Nunca o casi nunca* %
Elección de amigos del mismo sexo	3	16	81
Elección de amigos del sexo opuesto	2	9	89
Indumentaria o peinado	11	35	54
Hora de volver a casa por la noche o de acostarse	8	26	66
Lugares a los que ha ido en su tiempo libre	2	9	89
Hacer las tareas para casa	6	18	76
Fumar	6	9	85
Beber	1	5	94

Fuente: FOGELMAN (1976).

© Ediciones Morata, S. L.

Tabla 5.2. *Relaciones familiares (informe de los hijos)* (N = 11.045)

	Muy cierto %	*Cierto* %	No estoy *seguro/a* %	*Falso* %	*Muy falso* %
Me llevo bien con mi madre	41	45	8	4	1
Me llevo bien con mi padre	35	45	13	5	2
Discuto a menudo con un hermano o hermana	23	43	10	19	5
Mis padres tienen ideas muy firmes sobre mi apariencia (por ejemplo, indumentaria, peinado, etc.)	15	33	19	27	6
Mis padres quieren saber dónde voy por la tarde	27	51	8	11	3
Mis padres desaprueban a algunos de mis amigos masculinos	9	19	18	37	16
Mis padres desaprueban a algunas de mis amigas	5	15	18	40	22

Fuente: FOGELMAN (1976).

desarrollo de la autonomía. YOUNISS y SMOLLAR (1985) hablaron de interdependencia, un estadio durante el cual tanto el padre como el adolescente trabajaban juntos para definir de nuevo su relación. En este estadio, se mantenían estrechos lazos, sin que el crecimiento de la individualidad del joven resultara amenazado. Uno de los artículos de este período citado con más frecuencia es el de GROTEVANT y COOPER (1986), en el que exponían la noción de conexión. Así, en su opinión, el joven podía hacer progresos hacia un estado de individuación mientras se mantenía conectado con la familia. Es interesante advertir que, al principio, se consideraba que las nociones de conexión eran especialmente ciertas en las mujeres jóvenes, pero en trabajos más recientes eso se ha convertido en una perspectiva teórica que no depende del género. Un excelente resumen de ese enfoque se puede encontrar en GROTEVANT y COOPER (1998).

GROTEVANT y COOPER (1986) desarrollaron un sistema en cuatro partes para codificar los patrones de comunicación familiar. En su sistema, la individualidad se refleja en expresiones de separación y autoaserción, mientras que la conexión se manifiesta por medio de mutualidad y permeabilidad. Los resultados de sus estudios (GROTEVANT y COOPER, 1985) apoyan la idea de que, con la exploración de la identidad adolescente y el desarrollo de destrezas de adopción de perspectivas, se asocia una combinación efectiva de cohesión y separación. Los autores advierten que los adolescentes que puntúan más alto en estas medidas habían tenido la experiencia de una relación "individuada" con uno de los padres al menos, "examinando sus diferencias, pero dentro del contexto de la conexión" (GROTEVANT y COOPER, 1986, pág. 92). Sin embargo, los resultados actuales son complejos, y los autores ponen de relieve la necesidad de considerar todas las parejas en la familia. En su trabajo más reciente, COOPER (1994) ha examinado la conexión en familias de diferente origen étnico, mostrando que muchas familias

© Ediciones Morata, S. L.

norteamericanas de ascendiente no europeo tienen expectativas diferentes de la proximidad y el apoyo entre el progenitor y el adolescente.

Una perspectiva teórica que abarque tanto la autonomía como la continuación de relaciones estrechas con los padres tiene, como será obvio, varias contradicciones inherentes posibles. Quizá como resultado de esto, en la década de 1980 se inició una nueva ola de estudios empíricos que intentaba desarrollar maneras de medir la autonomía y de distinguir diversos elementos de un concepto que es inevitablemente complejo. A modo de ejemplo, STEINBERG y SILVERBERG (1986) desarrollaron la Escala de Autonomía Emocional (EAS) (*Emotional Autonomy Scale*), que mide cuatro aspectos de la autonomía emocional:

1. la "desidealización", es decir, hasta qué punto el joven ve al padre como falible y humano;
2. los "padres como personas", es decir, la comprensión de que los padres son personas ordinarias que tienen vidas independientes;
3. la "no dependencia", es decir si los jóvenes pueden averiguar cosas por sí mismos;
4. la "individualización", es decir, el grado en que el adolescente se siente una persona individual en su relación con el progenitor.

Los resultados de este estudio mostraron un aumento sostenido en todos los aspectos de la autonomía entre los 10 y los 14 años de edad, excepto para el segundo elemento (los padres como personas), que mostró pocos cambios. Conviene señalar que, después de los 14 años de edad, parecía aumentar poco la autonomía, lo que indica que el cambio principal se había producido en los primeros años de la adolescencia. Otros estudios han informado de resultados similares. Así, por ejemplo, FEIRING y LEWIS (1993) encontraron que, a medida que los adolescentes se hacen mayores, sus padres saben cada vez menos de sus amigos.

En la década de 1990, el debate se desplazó algo, y se ha prestado más atención a la significación de la autonomía para el ajuste del adolescente. Por una parte, investigadores como LAMBORN y STEINBERG (1993) han sostenido que los jóvenes que puntúan alto en las medidas de autonomía, pero que también consideran que sus padres no los apoyan, correrían un riesgo mayor que los adolescentes autónomos que tienen padres que los apoyan. FUHRMAN y HOLMBECK (1995) adoptan la posición opuesta. Creen que sólo en condiciones de estrés familiar, cuando los padres no proporcionan apoyo, la autonomía emocional será adaptativa. En su opinión, la autonomía en estas circunstancias da al joven una distancia de las dificultades familiares que le ayudará a afrontar la situación y a encontrar apoyo fuera de la familia. Para estos autores, únicamente en condiciones de relación parental positiva la autonomía alta no sería adaptativa. Como se puede ver, las dos posiciones son contradictorias, y el debate plantea cuestiones sobre el afrontamiento y el ajuste, a los que volveremos en el Capítulo XII. Por el momento, vale la pena advertir que el trabajo sobre autonomía se ha hecho más complejo en años recientes, y ha enlazado con otras áreas clave en el desarrollo adolescente.

Antes de dejar este asunto, deberíamos hacer mención de otros dos estudios en donde los enfoques para la cuestión de la autonomía son bastante diferentes. Primeramente, el trabajo de KRACKE y NOACK (1998), realizado en Alemania, distingue entre tres estadios de la adolescencia. Esto permite a los autores mostrar que en la adolescencia intermedia es donde tienen lugar las negociaciones más intensas con res-

© Ediciones Morata, S. L.

pecto a la autonomía. Como ellos dicen, en este estadio es cuando los jóvenes tienen mayor necesidad de establecer su derecho a la libertad, mientras que al mismo tiempo es el estadio en que los padres tienen menos deseos de perder el control. KRACKE y NOACK también señalan que los cambios en el comportamiento de los miembros de la familia indican un paso hacia un tipo mucho más verbal de negociación en este estadio, y que, a pesar de la intensificación de la negociación mencionada antes, los niveles globales de conflicto y agresión eran bajos en todos los estadios.

También es importante mencionar en este contexto el trabajo de LARSON y colaboradores y, en particular, su enfoque metodológico. En LARSON y cols. (1996), por ejemplo, se describe un estudio que examina la cuestión de la autonomía desde la perspectiva de las interacciones diarias del joven con su familia. Los autores utilizan un método conocido como Método de Muestreo de Experiencias (MME) (*Experience Sampling Method*), en el que se dan libretas a los adolescentes, y se les envían señales en momentos aleatorios durante el día. Se pedía a los jóvenes que, después de la señal, completaran un informe indicando lo que estaban haciendo y las emociones asociadas con la actividad o actividades que estaban realizando. La utilización de este método ha permitido a LARSON y otros seguir la pista de las actividades diarias, y obtener un cuadro de valor incalculable de la vida de los adolescentes. En el estudio de LARSON y cols. (1996) apareció que, aunque el tiempo total dedicado a la familia disminuía a lo largo de los años de la adolescencia, el tiempo pasado con la madre o el padre de manera individual apenas cambiaba entre los 10 y los 18 años de edad. Sus resultados, que se ilustran en la Figura 5.1, subrayan el hecho de que las relaciones íntimas con los padres continúan cumpliendo una función esencial. La autonomía puede ser importante, pero también lo es la conexión.

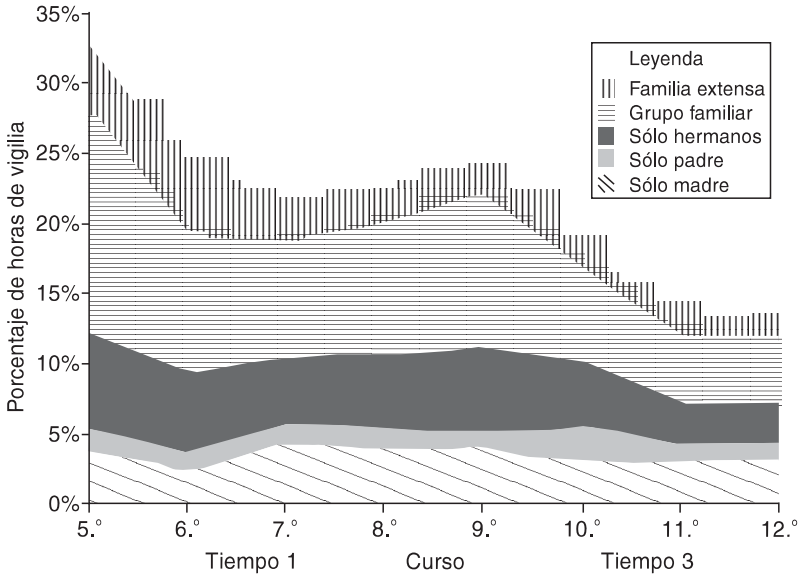

Figura 5.1. *Diferencias de edad en la cantidad de tiempo que los adolescentes pasan con los miembros de la familia.*

Fuente: LARSON y cols. (1996).

© Ediciones Morata, S. L.

Conflicto y el vacío intergeneracional

Una de las áreas que ha sido objeto de más investigación que la mayoría es la relacionada con el conflicto progenitor-adolescente. En el discurso popular, esto se conoce como "vacío intergeneracional". Lo que es especialmente interesante sobre este asunto es que parece haber una divergencia clara de opinión entre los investigadores y el público general. Por lo común, los padres y el público general creen que los años adolescentes traen consigo conflicto y desacuerdo en el hogar, así como opiniones ampliamente divergentes en asuntos como el sexo, las drogas y la moralidad. Los investigadores, por otra parte, comunican buenas relaciones entre los padres y los adolescentes, con relativamente pocos datos de vacío intergeneracional en las actitudes hacia la carrera, la educación y la moralidad. Examinemos con más detenimiento los datos relacionados con esta materia.

Hemos citado ya la investigación de FOGELMAN (1976), que examinó a 11.000 jóvenes y sus padres en el Reino Unido y mostró que la gran mayoría de los padres comunicaba buenas relaciones con los adolescentes, al tiempo que los propios jóvenes confirmaban esta visión, dejando bien sentado que respetaban las opiniones de sus padres y recababan su consejo sobre los principales problemas a los que hacían frente. Un estudio tras otro ha alcanzado hallazgos similares (para resúmenes, véase STEINBERG, 1990; NOLLER y CALLAN, 1991; HILL, 1993). Por supuesto, hay familias en las que existen relaciones con problemas entre los padres y los adolescentes, pero también hay otras en las que se dan problemas en las relaciones entre los padres y los niños más pequeños. Los estudios muestran que, cuando hay dificultades serias en las relaciones progenitor-adolescente, es muy probable que haya habido dificultades graves durante la infancia (HAGGERTY y cols., 1994).

Las investigaciones que examinan los valores y las actitudes encuentran también más similitudes que diferencias entre las generaciones. GECAS y SEFF (1990), por ejemplo, mostraron que los padres y los adolescentes compartían creencias sobre el trabajo, los valores religiosos y morales, y sobre los atributos personales que son importantes para ellos. En realidad, este estudio sostiene que hay mayores diferencias entre los propios jóvenes de diferente origen que entre una generación y otra. Una cuestión interesante aquí es el hecho de que las personas ven las diferencias como si fueran mayores de lo que son. Esto es algo que exploraron NOLLER y CALLAN (1991), que señalan que los jóvenes ven a sus padres como más conservadores en sus actitudes de lo que éstos creen ser, mientras que los adultos ven a los jóvenes como sumamente radicales, una concepción que no resiste un examen detenido.

Por supuesto, sería poco realista ignorar el hecho de que hay diferencias entre las generaciones, tanto en función del gusto personal (por ejemplo, en la ropa, la música, etc.) como en relación con las disposiciones de la vida diaria. La limpieza de los dormitorios, los hábitos alimenticios, la televisión y la hora de ir a la cama son ejemplos obvios de áreas donde son probables los desacuerdos; sin embargo, es posible diferir en ellas sin ruptura de las relaciones. En interesantes trabajos de SMETANA y otros (SMETANA, 1988; SMETANA, 1989; SMETANA y ASQUITH, 1994) se propugna que una de las razones para los desacuerdos es que las

© Ediciones Morata, S. L.

generaciones definen el problema de manera diferente. Así, es más probable que los padres crean que el comportamiento es un asunto de convención, es decir, la elección de ropas la dicta lo que otros esperarían, o lo que es normal en esas circunstancias. Los jóvenes, por su parte, ven cuestiones como la elección de la indumentaria como una cuestión de libertad personal. Si pueden escoger lo que quieren sin referencia a la convención, entonces eso es un reflejo de su autonomía y madurez.

SMETANA y otros creen que los padres y los adolescentes es más probable que choquen en la definición de una cuestión que en los detalles específicos. En otras palabras, se trata más de "quién tiene la autoridad" que de "quién tiene razón". Si los jóvenes y sus padres definen las cuestiones cotidianas de manera diferente, entonces puede ocurrir que la resolución de los conflictos resulte difícil. Sin embargo, en este punto es donde la idea de comunicación entre las generaciones se hace crítica. En varios estudios se ha mostrado que cuanto mejor es la comunicación entre los padres y los adolescentes, más probable es que los conflictos se resuelvan. Además, en los asuntos en que la comunicación es mala, como las drogas, es más probable que las actitudes entre las generaciones se separen. Un estudio interesante (BRODY y cols., 1994) mostró que cuanto más implicados estaban los jóvenes en la toma de decisiones en la familia, más probable era que tuvieran actitudes similares a sus padres en la adolescencia avanzada y al principio de la edad adulta.

La calidad de la comunicación entre los padres y los jóvenes variará según un conjunto de variables. NOLLER y CALLAN (1991) proponen que el origen social, la edad del joven y las creencias religiosas afectan a la comunicación dentro del hogar. DRURY y cols. (1998) informaron sobre las atribuciones utilizadas por los jóvenes para explicar la ruptura de la comunicación en la familia, y mostraron que la razón más común dada era no comprender el punto de vista del otro. Estos autores hicieron resaltar también las diferencias percibidas por los jóvenes entre la comunicación con los padres y las madres. Generalmente, se consideraba que la establecida con la madre era de superior calidad y proporcionaba más apoyo. Examinaremos con más detenimiento las diferencias entre las madres y los padres más adelante en este capítulo. En un importante estudio, YOUNISS y SMOLLAR (1985) mostraron diferencias claras entre los asuntos comunicados a los padres y los comunicados a los iguales. Los hallazgos de este estudio se ilustran en la Tabla 5.3. Como se puede ver, es probable que los jóvenes analicen con los padres cuestiones relativas a la escuela y la carrera, pero los asuntos sobre sexo y las relaciones sociales es mucho más probable que se analicen con los iguales.

Para concluir este epígrafe, se puede ver que hay pocos datos para apoyar la noción de un conflicto de gran amplitud entre las generaciones. Sin embargo, también es esencial reconocer que en algunas familias habrá elevados niveles de conflicto como resultado de luchas sobre cuestiones relacionadas con la autonomía o a causa de una compleja variedad de problemas de relación dentro del hogar. Algunos de los factores que subyacen al conflicto crónico, como el divorcio o la separación familiar, o los estilos de educación, se examinarán en apartados posteriores de este capítulo. Por último, nos enfrentamos todavía al problema de encontrar una explicación para la creencia del público en un "vacío intergeneracional" durante el estadio adolescente. Algunos podrían decir que los medios de

© Ediciones Morata, S. L.

Tabla 5.3. *Comparaciones entre los padres y los amigos a través de debate seleccionados*

	Mujeres		*Varones*		*Total*	
Temas[a]	*Padres*	*Amigos*	*Padres*	*Amigos*	*Padres*	*Amigos*
Mi rendimiento en la escuela	0,72	0,24	0,68	0,25	0,70	0,25
Problemas en la escuela	0,44	0,55	0,54	0,39	0,49	0,55
Trabajo escolar y calificaciones	0,86	0,83	0,89	0,80	0,88	0,82
Metas de carrera	0,63	0,30	0,70	0,24	0,67	0,27
Esperanzas y planes para el futuro	0,40	0,54	0,54	0,38	0,47	0,46
Planes futuros	0,87	0,81	0,88	0,76	0,88	0,78
Sentimientos sobre el sexo opuesto	0,07	0,92	0,14	0,78	0,11	0,85
Problemas con el sexo opuesto	0,16	0,82	0,15	0,78	0,16	0,80
Actitudes hacia el matrimonio	0,32	0,64	0,35	0,55	0,33	0,60
Opiniones sobre el sexo	0,21	0,79	0,17	0,82	0,19	0,80
Conductas en relación con las citas	0,45	0,73	0,43	0,73	0,44	0,73

[a] Las elecciones forzadas no suman necesariamente 100% porque algunos sujetos no respondieron o marcaron ambas elecciones.

Fuente: YOUNISS y SMOLLAR (1985).

comunicación dan pábulo a esta idea, mientras que otros creen que se presta demasiada atención al pequeño número de jóvenes que se salen de las normas. Posiblemente, un estereotipo negativo de la adolescencia cumple una función importante para una sociedad que ve a los adolescentes como personas que desafían el estado de cosas. Cualquiera que sea la veracidad de estos enfoques, no deberíamos perder de vista el hecho de que los hallazgos de la investigación son inequívocos. El conflicto serio entre padres y adolescentes es cierto sólo en una pequeña minoría de familias, lo que debería aportar consuelo a los padres que contemplan con inquietud el comienzo de la adolescencia.

Ambiente familiar y desarrollo adolescente

Al pensar en el ambiente familiar y sus efectos sobre los jóvenes y su desarrollo, tenemos que examinar el papel de los padres, y en particular su estilo de educación. Para cualquier consideración del estilo de educación, es esencial resumir primero el trabajo de BAUMRIND y de MACCOBY. En efecto, se puede afirmar

© Ediciones Morata, S. L.

que estos dos autores han tenido un profundo efecto en nuestra comprensión del comportamiento educativo, y hay pocos estudios sobre la cuestión que no tomen su trabajo como punto de partida. A principios de la década de 1970, BAUMRIND (1971) propuso por primera vez su idea de que hay dos dimensiones del comportamiento educativo que es necesario distinguir: la sensibilidad de los padres y su exigencia. BAUMRIND creía que los padres varían en estas dos dimensiones, y también que ellas son más o menos independientes entre sí. Esto hizo posible examinar diversas combinaciones de las características de los padres, y numerosos estudios han indicado lo significativo que es este esquema de clasificación para una comprensión del funcionamiento familiar.

Como se puede ver en el esquema desarrollado por MACCOBY y MARTIN (1983), e ilustrado en la Figura 5.2, los padres pueden variar en exigencia y en sensibilidad, para dar cuatro tipos de comportamiento educativo. Se puede clasificar a los padres como indulgentes, indiferentes, con autoridad y autoritarios. Los padres autoritarios dan gran valor a la obediencia y la conformidad. Es más probable que castiguen por una mala conducta, y tienden a no fomentar la autonomía. Los padres con autoridad son cálidos pero firmes. Establecen normas y se atienen a los límites, pero es más probable que den explicaciones y que razonen con el joven a que castiguen. Los padres indulgentes (o permisivos) se comportan de una manera benigna y aceptadora, pero esencialmente pasiva. Es poco probable que establezcan normas o que tengan expectativas elevadas para sus hijos, y no ven el castigo como importante. Por último, los padres indiferentes a menudo reciben el calificativo de descuidados. Este grupo está poco enterado de lo que hacen sus hijos e intenta minimizar el tiempo dedicado a actividades de cuidado del niño.

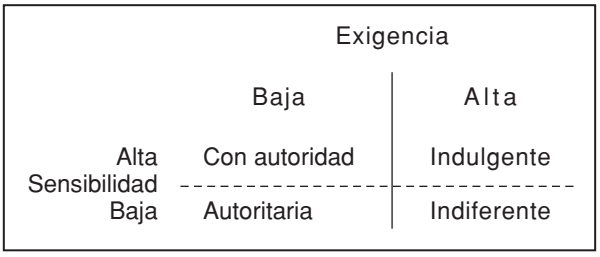

Figura 5.2. *Un esquema para clasificar los tipos de educación.*

Fuente: MACCOBY y MARTIN (1983).

Como hemos indicado, ha habido numerosos estudios de estilos de educación parental utilizando esta clasificación, y los resultados son consistentes. Muestran que, en casi todos los casos, los niños y jóvenes educados en familias con padres con autoridad puntúan mejor en una serie de medidas, incluida la autoestima, la adopción de perspectivas y la probabilidad de evitar comportamientos de riesgo, como tomar drogas, la actividad sexual precoz, etc. (véase DORNBUSCH y cols., 1987; STEINBERG y cols., 1991). Los adolescentes educados en hogares indulgentes a menudo son menos maduros, más irresponsables y más sometidos a sus iguales. Como podía esperarse los que se educan en familias negligentes o

© Ediciones Morata, S. L.

indiferentes son los que, corren mayor riesgo. Es probable que sean más impulsivos y se impliquen en comportamientos de alto riesgo a una edad temprana (FULIGNI y ECCLES, 1993; KURDEK y FINE, 1994).

Se han realizado varios intentos de examinar más detenidamente la educación con autoridad, y de intentar comprender sus características. STEINBERG (1996) cree que este tipo de educación tiene tres componentes centrales. Estos padres muestran entusiasmo, en la medida en que aman y crían a sus hijos; proporcionan estructura, de manera que el joven tiene expectativas y reglas para su conducta y, por último, dan apoyo a la autonomía, ya que aceptan y estimulan la individualidad del joven. Todas estas cosas son críticas al proporcionar un ambiente familiar en el que se facilite la autonomía al tiempo que los padres establecen también límites, proporcionan apoyo y aceptación y alientan el éxito.

En uno de los escasos estudios europeos sobre este asunto, SHUCKSMITH y cols. (1995) estudiaron familias en Escocia, examinando tanto los estilos de educación como una serie de otras variables, incluida la edad, el origen social y el tipo de familia. Los resultados fueron informativos, ya que mostraron que los estilos de educación se distribuían a través de las familias, siendo el estilo permisivo el más común. Sin embargo tanto la educación con autoridad como la autoritaria eran más frecuentes cuando los jóvenes estaban al principio de la adolescencia, mientras que la permisiva era más alta en familias con adolescentes mayores. En esta muestra, ni el bienestar psicológico ni el descontento en la escuela estaban relacionados con el estilo de educación. Al comentar los resultados, los autores señalan que si la educación permisiva predomina en esta muestra, quizá haya llegado el momento para una nueva evaluación de nuestras opiniones de la permisividad, y un examen de por qué este estilo es más frecuente que otros en Escocia. JUANG y SILBEREISEN (1998) realizaron también un estudio de los estilos de educación en dos países europeos —las antiguas Alemania Oriental y Occidental— y pudieron mostrar el efecto positivo de la educación con autoridad independientemente del contexto histórico o geográfico.

Para concluir este epígrafe, es preciso mencionar la cuestión del control y la supervisión. Se trata de un rasgo del comportamiento educativo que ha recibido una atención considerable, habiendo mostrado uniformemente los estudios que un mal control de los padres está relacionado con diversos comportamientos de riesgo entre los jóvenes, incluidos delitos, uso de drogas, mal rendimiento escolar y sexo no seguro (véase PATTERSON y STOUTHAMER-LOEBER, 1984; FLETCHER y cols., 1995). Sin embargo, en un artículo reciente, STATTIN y KERR (1999) han sostenido que es preciso tratar estos hallazgos con precaución. Basándose en su propio trabajo empírico, proponen que la variable clave que tiene relación con los problemas de comportamiento es la revelación del joven o la ausencia de ella, más que el control parental. Así, lo que antes se ha comunicado como control parental se medía por el conocimiento por parte del progenitor de dónde estaba el joven en un momento particular. Sin embargo, STATTIN y KERR han mostrado que los padres saben dónde están sus hijos adolescentes sólo si éstos revelan lo que hacen. El control y la supervisión están en función más del flujo de comunicación del joven hacia el progenitor que de que éste tome la iniciativa y recabe información sobre las actividades del adolescente. Desde luego, éste es un hallazgo de extraordinaria significación para la investigación, así como para la práctica de la educación, y un trabajo adicional en esta área es indispensable.

© Ediciones Morata, S. L.

Cultura y origen étnico

Nos hemos fijado ya en la investigación de COOPER (1994) sobre el desarrollo de la autonomía en familias de orígenes étnicos diferentes. Aunque esta es, con toda evidencia, una variable importante que tiene efecto en casi todos los aspectos del funcionamiento familiar, hay relativamente poca investigación a la que recurrir, particularmente fuera del contexto de Norteamérica. En este apartado, revisaremos algunos estudios que han investigado el papel del origen étnico en esta área. Una comparación que se hace a menudo es entre las diferencias en el tiempo que se pasa en el entorno familiar y la proximidad emocional de los padres y los adolescentes en culturas diferentes. Así, COOPER (1994) mostró mayores expectativas de proximidad en las familias chinas, mexicanas y vietnamitas en EE.UU. que en las familias norteamericanas de origen europeo. En un estudio de FACIO y BATISTUTA (1998), se hizo una comparación entre las relaciones familiares descritas en HENDRY y cols. (1993) en una muestra escocesa y las encontradas en una ciudad pequeña en Argentina. La comparación fue instructiva. En Argentina, casi el 80% de los jóvenes en el intervalo de edad de 15 y 16 años comunicó que comía con sus padres, mientras que tan sólo lo hacía un 35% de la muestra escocesa. En Argentina, surge un cuadro general de relaciones cálidas y positivas con ambos padres, similar a estudios de la vida en países como España e Italia, donde las relaciones son estrechas y los adolescentes permanecen en el hogar familiar hasta bien entrada la edad adulta.

La cultura japonesa proporciona un punto de comparación importante, puesto que, como GJERDE y SHIMIZU (1995) señalan, el rol del padre difiere significativamente del que estamos acostumbrados a ver en occidente. En Japón, la madre es la figura parental central, y el padre está "ausente" durante la mayor parte del tiempo. Además, se desaprueba cualquier expresión abierta de discordia, de manera que el conflicto es difícil de manejar. Como GJERDE y otros han dejado claro, se ha reflexionado poco todavía sobre la manera en que los valores culturales japoneses influyen en el desarrollo adolescente, pero GJERDE y SHIMIZU pudieron mostrar en el estudio de 1995 una parte de la complejidad de las relaciones familiares. Estos autores examinaron el acuerdo o desacuerdo de los padres sobre cómo se debería socializar el adolescente, y lo relacionaron con la cohesión madre-adolescente y el ajuste del joven. En pocas palabras, los resultados mostraron que las relaciones estrechas entre el adolescente y la madre (cohesión elevada) eran adaptativas en la medida en que los padres estuvieran de acuerdo en materias relacionadas con la socialización adolescente. Sin embargo, cuando la madre o el padre discrepaban, la cohesión madre-adolescente se relacionaba con un mal ajuste. Como señalan los autores, estos resultados ilustran el hecho de que el papel del padre es sumamente significativo, aun cuando esté lejos de casa y participe con poca frecuencía en la vida familiar.

Los jóvenes tendrían una experiencia muy diferente de la vida familiar en Israel. En este país ha habido un considerable interés en el desarrollo adolescente, ya que, para aquellos que se han educado en un *kibbutz*, los iguales y los adultos, que no son miembros de la familia, han tenido históricamente más influencia que los padres. Sin embargo, en años recientes ha habido un claro desplazamiento hacia lo que KAFFMAN (1993) llama la "revolución de la familia". En parte

© Ediciones Morata, S. L.

como resultado de las dificultades experimentadas por los jóvenes criados en *kibbutz* en las décadas de 1970 y 1980, la familia ha aumentado en importancia en años recientes, hasta el punto de que ahora las relaciones con los padres son tan importantes para el joven como lo son en los países europeos. Los cambios en el funcionamiento de la familia se documentan en MAZOR (1993), que proporciona un relato fascinante de un cambio en los valores con respecto al rol del padre en la vida adolescente. En particular, se mantiene que, como resultado de los temores ante la extendida cultura de las drogas y también la participación de varios jóvenes israelíes en cultos y otras experiencias de grupo destructivas, esta sociedad comenzó a creer que era preciso otorgar mayor importancia a la familia y reducir el poder y la influencia del grupo de iguales.

En Estados Unidos ha habido varios estudios que comparaban los estilos de educación en grupos étnicos diferentes. Los resultados muestran que, en general, existen menos datos de educación con autoridad (definida en el apartado anterior) en las familias afroamericanas, norteamericanas de origen asiático o hispano que en las de origen europeo (DORNBUSCH y cols., 1987; STEINBERG y cols. 1992). Sin embargo, los jóvenes en las familias de minorías étnicas cuyos padres utilizan este estilo de educación parecen beneficiarse tanto como los de culturas europeas. Dos hallazgos adicionales son de interés aquí. *En primer lugar*, la educación autoritaria es más común en las comunidades de minorías étnicas y, *en segundo lugar*, a los jóvenes de ascendencia blanca les afecta de manera más adversa la educación autoritaria que a los jóvenes de las minorías (STEINBERG y cols., 1994). Esto puede ser porque los niveles superiores de control parental son más adaptativos en las comunidades donde la violencia y el riesgo son frecuentes, o puede ser, como ha propuesto CHAO (1994), que estas dimensiones del estilo de educación tengan menos significado en las culturas no europeas.

En conclusión, se debería hacer una diferenciación entre las culturas "individualistas" y las "colectivistas". Se trata de una distinción que conocen bien los comentaristas sobre la cultura y los valores (por ejemplo, HOFSTEDE, 1983), pero tiene particular aplicabilidad para una consideración de la vida familiar para los adolescentes. Esencialmente, en una cultura "colectivista" se cree que el comportamiento y las aspiraciones del joven se deben centrar en la reputación y el éxito de la familia y la comunidad, más que en los deseos del individuo. En una cultura "individualista" prevalece el sistema de valores opuesto, pues aquí se espera que el joven procure identificar sus propias metas personales, y se le estimula para que encuentre maneras de alcanzar esas metas sin prestar una consideración indebida a las necesidades o los deseos de la familia o la comunidad como un todo. Esta distinción se ha utilizado con frecuencia en estudios de culturas diferentes, pero raras veces en el trabajo con adolescentes, lo que hace particularmente útil el estudio de GILANI (1995) de las relaciones madre-hija en las familias británicas asiáticas y blancas. Aquí, GILANI investigó las diferencias en cómo las dos culturas trataban a las jóvenes, y las expectativas de las madres en relación con la conducta de sus hijas. El conflicto abierto era significativamente más alto en las familias blancas, pero al mismo tiempo las jóvenes sentían que eran libres para tomar decisiones, para dedicar tiempo a sus amigos y para escoger su estilo de vida. Las jóvenes en las familias asiáticas tenían experiencias completamente diferentes. Para ellas, los deseos de sus padres iban primero. Se esperaba que pasaran la mayor parte de su tiempo en el entorno familiar, que

© Ediciones Morata, S. L.

se sometieran a las normas familiares y que no discutieran con sus padres o discreparan de ellos. GILANI explicó estas diferencias en función de los dos tipos culturales a los que anteriormente se ha hecho referencia, una explicación que es útil no sólo en el contexto particular de las familias blancas y asiáticas en Gran Bretaña, sino que puede tener una mayor en familias de todo el mundo.

Madres y padres

Las diferencias entre madres y padres en las relaciones con sus hijos adolescentes han sido un tema de constante interés para los investigadores. Sin embargo, el cuadro que ha surgido ha sido algo unilateral, puesto que casi todos los estudios han comunicado que las madres proporcionan más apoyo, están más interesadas y se comprometen más en la tarea de educar a sus hijos e hijas. YOUNISS y SMOLLAR (1985) se pueden tomar como ejemplo de esta tendencia. En su opinión, el rol de los padres cambia poco de la infancia a la adolescencia. Estos autores creen que los padres son importantes estableciendo las metas a largo plazo, determinándolas y proporcionando disciplina, y actuando como modelos de rol. Sin embargo, no conocen a sus hijos adolescentes como personalidades individuales o los apoyan en su progreso emocional a través de la adolescencia. Las madres son diferentes:

> "En primer lugar, las madres mantienen contacto regular con sus hijos e hijas. En segundo lugar, su contacto no se centra principalmente en el futuro de los niños. En tercer lugar, las madres se comprometen en los intereses de los adolescentes, cualesquiera que puedan ser. En cuarto lugar, las madres controlan estrechamente a sus hijos e hijas, actuando como agentes disciplinarios y consejeros. En quinto lugar, sirven como confidentes que comparten experiencias, siendo el resultado final la empatía. Con este fin, la reciprocidad entra en la relación y las dos partes acaban pareciéndose más a personas que se ven la una a la otra como son, más que como cada una se supone que debe ser".
>
> (1985, págs. 90-91.)

Aunque esto puede ser un cuadro bastante idealizado, nadie tendrá dificultad en reconocerlo como una representación de la maternidad. En efecto, estos autores no son los únicos que han encontrado que las madres parecen desempeñar un rol diferente y más íntimo tanto con los hijos como con las hijas durante este estadio de la vida. La investigación de NOLLER y colaboradores sobre la comunicación progenitor-adolescente apoya el cuadro descrito por YOUNISS y SMOLLAR. Al examinar la comunicación entre padres y adolescentes, NOLLER y CALLAN (1991) relatan una situación en que las madres están en contacto más estrecho con sus hijos adolescentes que los padres en todos los asuntos, excepto uno: ¡la política! Estos resultados se ilustran en la Tabla 5.4.

No podemos evitar sentir que el cuadro positivo pintado por numerosos estudios tiene tanto que ver con los valores de la sociedad como con la realidad de la maternalización de los adolescentes. Es posible también que la sorprendente escasez de trabajos sobre los padres pueda tener algo que ver con la manera en que percibimos a los hombres y la paternidad. Mientras que, por una parte, no

© Ediciones Morata, S. L.

Tabla 5.4. *Percepciones de los adolescentes de la comunicación con las madres y los padres*

Tema	*Madre*	*Padre*
Frecuencia		
Cuestiones sociales	3,19	2,33
Intereses	4,32	2,79
Roles sexuales	3,03	2,01
Roles sexuales familiares	2,59	1,98
Relaciones	3,15	2,12
Actitudes sexuales	2,78	1,75
Política	2,75	3,41
Información sexual	1,93	1,36
Problemas sexuales	1,54	1,21
Problemas generales	4,15	3,24
Autodescubrimiento		
Intereses	4,80	4,10
Roles sexuales	4,10	3,50
Relaciones	3,92	3,27
Información sexual	3,42	2,45
Problemas sexuales	3,32	2,32

Nota: Las estimaciones se hicieron en una escala de 6 puntos que iba de 1 = hablamos de esto con muy poca frecuencia a 6 = hablamos largamente de ello con frecuencia, y de 1 = no he revelado ningún sentimiento a 6 = he revelado todos los aspectos de mis opiniones y sentimientos.

Fuente: NOLLER y CALLAN (1991).

hay duda de que el papel del padre es crítico al facilitar el desarrollo óptimo, por otra, la falta de un examen detenido de las necesidades y el comportamiento de los hombres en el contexto de la educación es indicativa de algo más que la dificultad en encontrar un momento para entrevistarlos. Sin embargo, últimamente ha habido un número creciente de autores que se han centrado en este asunto, y además se ha publicado el primer libro que trata específicamente de los padres y los adolescentes (SHULMAN y SEIFFGE-KRENKE, 1997).

A partir de las revisiones de la investigación en este libro, está claro que la implicación en la paternalización tiene beneficios positivos tanto para los hombres a medida que avanzan por la edad intermedia de la vida, como para los adolescentes en sus interacciones diarias dentro de la familia. En relación con el primer punto, MONTEMAYOR y cols. (1993) evaluaron el grado de estrés del período intermedio de la vida y la calidad de las interacciones de los padres con sus hijos adolescentes. Se pidió a los padres que informaran sobre sus niveles de estrés en relación con cuestiones como el trabajo, el matrimonio y la salud. Los hallazgos

© Ediciones Morata, S. L.

mostraron que el estrés en este período estaba correlacionado negativamente con la calidad de la interacción entre estos hombres y sus hijos adolescentes. Otros estudios han comunicado resultados similares, de manera que GREEMBERGER y O'NEILL (1990) tienen datos que relacionan el estrés en el trabajo con las malas relaciones familiares, y SILVERBERG y STEINBERG (1990) pudieron relacionar las preocupaciones del período intermedio de la vida tanto de las madres como de los padres con la calidad del contacto con sus hijos adolescentes.

Como SHULMAN y SEIFFGE-KRENKE (1997) señalan, la mayoría de los análisis de la paternidad en la adolescencia tienen como punto de partida un modelo de "deficiencia". Como la madre es vista como el progenitor más implicado, el padre es "deficiente" en alguna manera. Es interesante que no todos los estudios comuniquen que los adolescentes están insatisfechos con sus padres. Tanto en HANSON (1988) como en MONTEMAYOR y BROWNLEE (1987), los jóvenes indicaron que se sentían satisfechos con el rol que sus padres desempeñaban en su vida. Esto se puede explicar si examinamos con más detenimiento los diferentes papeles ejercidos por las madres y los padres. En POWER y SHANKS (1988), se realizaron entrevistas con los padres con respecto a las conductas que fomentaban y disuadían. Los resultados mostraron que los padres se veían a sí mismos como más implicados en fomentar conductas instrumentales como la independencia y la asertividad, mientras que era más probable que las madres estimularan las destrezas interpersonales y el compromiso con la familia. HAUSER y cols. (1987) examinaron también esta cuestión analizando las interacciones verbales mientras los progenitores y los jóvenes trabajaban en una tarea compartida. Encontraron que los padres expresaban más interés y apoyo por las propuestas e ideas de los adolescentes, mientras que las madres expresaban más habla limitativa, que apoyaba menos al joven. Así, está claro que las madres y los padres aportan estilos e intereses alternativos a la tarea de la educación. Sin un reconocimiento de ambas contribuciones, no obtendremos un cuadro realista del funcionamiento familiar durante la adolescencia.

Divorcio y el cambio de naturaleza de las familias

Nuestra comprensión de la familia ha experimentado un profundo cambio durante la última parte de este siglo. Actualmente, una proporción significativa de niños y jóvenes crece en familias encabezadas por un solo progenitor o en las que se ha producido algún cambio en la relación de los padres. Esto se advirtió en el Capítulo Primero. Sin embargo, sólo en parte es un resultado del divorcio y la separación. Las cifras reflejadas en la Figura 5.3 muestran también que las familias monoparentales están en aumento, subrayando el hecho de que no son sólo las tasas crecientes de divorcio lo que está en el fondo del cambio de las estructuras de la familia. Las actitudes y los valores sobre la familia están cambiando también, especialmente en los grupos de menor edad. En Gran Bretaña, nacen fuera del matrimonio más y más niños hijos de padres menores de 20 años (BABB y BETHUNE, 1995), lo que indica que las nociones convencionales de matrimonio están siendo sustituidas por estructuras de relación más fluidas. Las comparaciones internacionales muestran que los EE.UU. tienen las tasas más altas de divorcio, teniendo Australia, Nueva Zelanda y el Reino Unido tasas que son más bajas pero similares entre sí (RODGERS y PRYOR, 1998).

© Ediciones Morata, S. L.

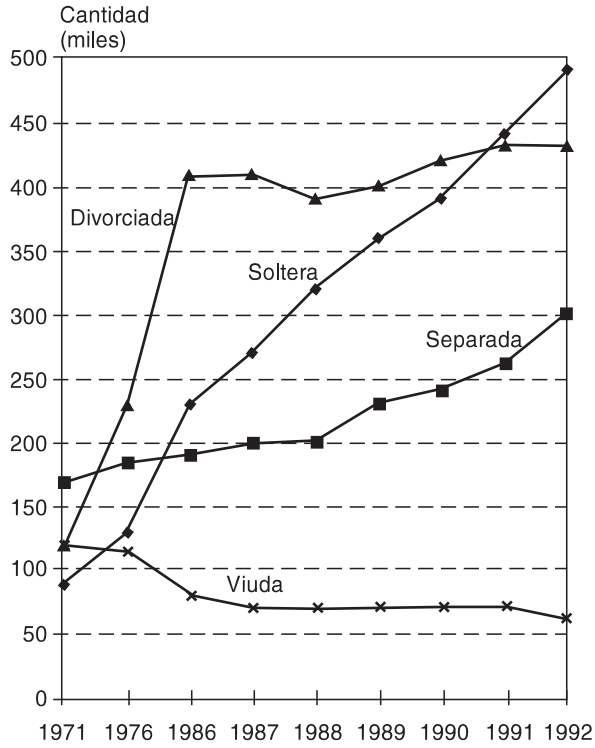

Figura 5.3. *Cantidad de familias de madre sola en el Reino Unido según el tipo, 1971 a 1992.*

Fuente: COLEMAN (1997a).

En la última década se ha apreciado un aumento significativo en los estudios que examinan los efectos del divorcio y la reorganización familiar sobre los niños y los jóvenes. BUCHANAN y cols. (1996) han informado sobre un proyecto importante de investigación en EE.UU. que examinó diferentes disposiciones de custodia y su efecto sobre los jóvenes, mientras que en el Reino Unido, el estudio Exeter de COCKETT y TRIPP (1994) ha provocado un acalorado debate. Además, el análisis del Estudio Nacional del Desarrollo Infantil, que es de carácter longitudinal, ha producido hallazgos que ponen de relieve los peores resultados educativos y económicos para los individuos que crecen en familias afectadas por el divorcio. RODGERS y PRYOR (1998) han realizado una revisión de incalculable valor de la investigación británica en este campo, proporcionando un resumen muy necesario de los hallazgos hasta la fecha. Señalan que, sobre la base de los datos actuales, el 28% de los jóvenes en Gran Bretaña habrán experimentado el divorcio de sus padres cuando cumplan los 16 años. Estas estadísticas subrayan lo importante que es tener una comprensión completa del efecto del divorcio. En el resto de este epígrafe, trataremos algunos de los temas principales que se derivan de la investigación.

La primera cuestión que hay que considerar es si el estadio evolutivo en el que se produce el divorcio tiene alguna significación para el ajuste. Aunque es

© Ediciones Morata, S. L.

difícil estar seguros sobre esto, porque muchos estudios confunden el momento del divorcio con el tiempo que ha transcurrido desde que éste tuvo lugar, podemos decir que es probable que a los niños pequeños les afecte de diferente manera que a los adolescentes. Esto es así no sólo por la mayor capacidad cognitiva del individuo y su creciente aptitud para comprender intelectualmente la experiencia, sino también a causa de la maduración emocional. A medida que el egocentrismo disminuye, el joven puede ver la situación desde más de un punto de vista, lo que facilita comprender lo que sucede y afrontar los sentimientos que ello despierta. Varios estudios han indicado que la edad es un factor que debe tenerse en cuenta, especialmente a causa de la autonomía emocional cada vez mayor del joven y las oportunidades de apoyo social fuera de la red familiar. HETHERINGTON (1993) comunica que los que experimentan el divorcio durante el período previo a la adolescencia continúan manifestando dificultades de ajuste en la adolescencia, y WALLERSTEIN y BLAKESLEE (1989) revelan que los que eran muy pequeños en el momento del divorcio experimentan dificultades en la adolescencia que no se manifestaron durante la infancia.

Una conclusión importante de toda la investigación en este campo es que el divorcio es un proceso más que un acontecimiento. Esto se demuestra claramente en la investigación realizada en California por BUCHANAN y cols.(1996). Estos autores examinaron a 1.500 niños y jóvenes durante un período de 6 años, y pudieron mostrar las repercusiones de los acontecimientos que se produjeron antes y después del propio divorcio. En particular, pusieron de relieve la significación del conflicto continuado entre los padres después del divorcio como una variable clave que determina el ajuste. Los jóvenes que se sentían "atrapados en medio" y cuyos padres continuaban luchando después de la separación estaban mucho más afectados por la situación que aquellos cuyos padres conducían su relación de una manera más constructiva. BUCHANAN y sus colaboradores examinaron también con qué frecuencia se alteraban las disposiciones de custodia en los años que siguieron al divorcio. Los jóvenes que habían experimentado muchos cambios y agitación continuada en su vida no afrontaban las situaciones tan bien, con independencia de la naturaleza de la disposición de custodia. Una joven explica sus sentimientos sobre sus padres de esta manera:

> "Lo peor ha sido el odio entre ellos dos. Saber cuánto se odiaban y estar en medio. Realmente, se comportaban de manera horrible el uno con el otro todo el tiempo, y todo lo que hacían era echarse porquería mutuamente ante mí. Yo lo odiaba, lo odiaba de veras. Me sentía realmente implicada y no podía hacer nada al respecto. Pienso que al principio sentía que, en parte, era culpa mía y que yo debía haberlo parado, pero no pude. Pero siempre me repito que debería haber podido detenerlo".
>
> (Muchacha de 16 años, citada en COLEMAN, 1990, pág. 18.)

Una de las cuestiones clave para los investigadores en este campo tiene que ver con las consecuencias a largo plazo del divorcio. Como RODGERS y PRYOR (1998) señalan, numerosos estudios destacan sus efectos negativos. Así, hay informes de tasas más altas de delincuencia (por ejemplo, WADSWORTH, 1979), peor logro educativo (por ejemplo, KIERNAN, 1997), niveles más altos de consumo de drogas y alcohol (por ejemplo, HOPE y cols. 1998) y mayor riesgo de problemas de salud mental (GARNEFSKY y DIEKSTRA, 1997; RODGERS y cols., 1997). Sin

© Ediciones Morata, S. L.

embargo, no hay duda de que existen problemas con los métodos utilizados en muchos de estos estudios y, en particular, es esencial tener en cuenta los efectos de la pobreza y la desventaja que siguen al divorcio para las familias encabezadas por un progenitor solo.

Resulta interesante que no todos los autores crean que el divorcio es una experiencia negativa. Algunos han sostenido que, para los adolescentes que han estado expuestos a un conflicto familiar crónico, la separación de los padres puede venir como una liberación (McLoughlin y Whitfield, 1984; Mitchell, 1985). Además, otros han señalado que el divorcio puede traer consigo oportunidades para una mayor autonomía y responsabilidad en la familia, lo que puede fomentar el comportamiento maduro e incrementar el desarrollo entre los adolescentes (McLoughlin y Whitfield, 1984; Barber y Eccles, 1992). En un meta-análisis de estudios sobre esta materia, Amato y Keith (1991) pudieron mostrar que, aunque existen sin ninguna duda diferencias entre los niños y los jóvenes de familias divorciadas e intactas con respecto a su bienestar emocional, los efectos son relativamente pequeños. Barber y Eccles (1992) han comunicado hallazgos similares. Ambos grupos de autores señalan que la gran mayoría de los estudios examinan las consecuencias a corto plazo, que probablemente reflejan problemas. Se necesitan más estudios longitudinales bien diseñados, como el de Buchanan y cols. 1996), que pueden proporcionar un cuadro diferente.

En cualquier intento de examinar el divorcio y sus repercusiones, es preciso tomar en consideración también dos variables clave: el género del joven y las disposiciones familiares que siguen a la separación y el divorcio. Numerosos estudios han intentado examinar estos factores, pero los resultados están lejos de tener consistencia. Buchanan y cols. (1996) destacan un ejemplo de discrepancia entre los investigadores. Estos autores comunican haber encontrado que, en su estudio, vivir con un progenitor que se había vuelto a casar era un predictor del buen ajuste en los jóvenes. Por el contrario, cuando el padre que vivía con el adolescente convivía con una compañera nueva con la que no estaba casado, el ajuste era peor en diversas maneras, especialmente para los varones. Este hallazgo contradice otras investigaciones que indican que los jóvenes conviven peor en las familias de las nuevas parejas que en aquellas en que no se ha producido un nuevo matrimonio (Ferri, 1984; Hetherington y Clingempeel, 1992). Existe también cierta confusión con respecto al ajuste diferencial de los chicos y las chicas. La mayoría de los estudios comunican que los varones, especialmente los que viven con sus madres, sufren más después del divorcio (Hetherington, 1993). Como hemos visto, éstos también salían peor parados en el estudio de Buchanan y colaboradores (1996). En este trabajo hubo un efecto particularmente pronunciado para los muchachos en las situaciones en que había un conflicto en curso entre los padres, mientras que este factor parecía influir menos en el ajuste de las chicas. Sin embargo, no todos los estudios comunican estas diferencias claras de género. Así, por ejemplo, Allison y Furstenberg (1989) , como hace Zaslow (1989), comunican más similitudes que diferencias entre los géneros en su reacción al divorcio de los padres. Como Rodgers y Pryor (1998) señalan, puede que los varones y las mujeres manifiesten los problemas de diferentes maneras, de modo que en algunos estudios la conducta de actuación de los chicos simplemente captará más atención que las manifestaciones emocionales menos abiertas de trauma que muestran las chicas.

© Ediciones Morata, S. L.

Como el nuevo matrimonio y la reorganización familiar se hacen más comunes, es crucial que la investigación examine con más detenimiento las experiencias de los jóvenes en las nuevas familias. Varios autores han subrayado las dificultades de los padrastros al entrar en familias con adolescentes, y psicólogos como HETHERINGTON y STEINBERG han hecho propuestas en cuanto al mejor modo de manejar estas situaciones. Claramente, es de gran importancia que el nuevo padrastro se tome las cosas con tranquilidad, y no intente sustituir al padre que no convive ya con la familia. Varios estudios indican que el ajuste de los jóvenes disminuye cada vez que se experimenta un nuevo cambio familiar (CAPALDI y PATTERSON, 1991; KURDEK y FINE, 1994). Así, es importante que los padres que tienen adolescentes viviendo con ellos después del divorcio reconozcan el efecto del cambio e intenten por todos los medios proporcionar al joven la mayor estabilidad posible. De particular importancia aquí es la necesidad de que los adolescentes puedan permanecer en la misma escuela, de manera que no tengan que hacer nuevos amigos al mismo tiempo que deben ajustarse a nuevas situaciones familiares. Podemos ver aquí un buen ejemplo del impacto potencial de los múltiples factores generadores de estrés, como se expuso en el Capítulo Primero, cuando se consideró el modelo focal. Volveremos a esta cuestión en el último capítulo del libro. Finalmente, es digna de mención la probabilidad de que las relaciones con los padrastros estén afectadas por las que se mantienen con el padre que no convive ya con la familia. BUCHANAN y cols. (1996) encontraron que a los jóvenes que vivían en nuevas familias les iba mejor si había coherencia en la disciplina entre las familias de convivencia actual y anterior, y si el adolescente puede mantener un buen contacto con el padre "ausente".

Como se habrá puesto de manifiesto, la investigación en este campo no siempre alcanza resultados consistentes. Esto se debe en parte a que hay diversas dificultades en su ejecución. Muchas familias no se sienten capaces o no desean compartir sus experiencias con los investigadores, a causa de su propia angustia o de temores respecto a que debatir la historia familiar afecte negativamente a los jóvenes. Así, puede haber un sesgo en la muestra antes de que el estudio comience. Además, hay fenómenos como la reducción de la muestra en los estudios a largo plazo, y los problemas de encontrar grupos de control que sean lo bastante similares, de manera que se puedan establecer comparaciones realistas. Aparte de las dificultades de investigación, puede acontecer realmente que haya una amplia variedad de experiencias y respuestas al divorcio y la reorganización familiar. Quizá el nuevo matrimonio de los padres sea más beneficioso para algunos jóvenes en algunas circunstancias, y en algunos contextos, mientras que ocurra lo contrario en otros. Puede no haber respuestas simples a la compleja realidad del cambio familiar.

Sin embargo, a pesar de esto, es importante tener claro que se pueden extraer algunas conclusiones generales, como indica RICHARDS (1996, 1997). El conflicto tanto dentro de un matrimonio como después del divorcio, es perjudicial para los niños y los jóvenes. Después del divorcio, las repercusiones económicas son posiblemente de igual significación que cualquier repercusión psicológica, teniendo a menudo la pobreza relativa consecuencias devastadoras sobre la familia. El divorcio trae consigo un cambio de relación con el progenitor que no convive ya con la familia, habitualmente el padre (SIMPSON y cols., 1995). Parece probable que la calidad de la relación entre el adolescente y ambos padres, así

© Ediciones Morata, S. L.

como el estilo de educación, influya más en el ajuste que las disposiciones de vida concretas (McFarlane y cols, 1995). Por último, la comunicación entre el joven y los padres es crítica para el reajuste familiar; sin embargo, la investigación muestra que en este momento los padres comentan poco a sus hijos sobre lo que sucede (Mitchell, 1985). Estas conclusiones tienen implicaciones importantes para la práctica, sin embargo quedan muchas preguntas sin responder y resultados contradictorios. Las investigaciones futuras tendrán valor sólo si existe un reconocimiento de la multitud de experiencias posibles para los jóvenes en la separación y reorganización de las familias.

La educación de los adolescentes

El tema de la educación parece recibir más atención hoy que en décadas anteriores. En los EE.UU. se ha reconocido, desde hace algún tiempo, que las prácticas de educación pueden tener la clave para las conductas problema o el comportamiento antisocial de los jóvenes, pero en Europa este reconocimiento se ha empezado a obtener con bastante más lentitud. Sin embargo, la situación está cambiando, y no hay duda de que en Gran Bretaña existe un creciente interés en esta materia. Esto es en parte resultado del trabajo de Pugh y cols. (1994) y Smith (1996), pero también es consecuencia de las preocupaciones políticas acerca de un aumento percibido en el delito juvenil y otros comportamientos socialmente inaceptables.

Una diferencia importante entre los padres de adolescentes y los de niños más pequeños tiene que ver con la incertidumbre acerca del papel de la educación. Para los padres de niños pequeños, hay poca dificultad en la definición de los roles y las responsabilidades, sin embargo,no ocurre así en los padres de adolescentes. Parte de esto tiene que ver con el cambio de naturaleza del poder y la autoridad en la familia. Actualmente, los padres de adolescentes no tienen una idea clara de lo que se espera de ellos en relación con el control y la supervisión, el establecimiento de límites para un adolescente de 14 años, o la regulación de las tareas escolares o la cantidad de televisión que es admisible. Luego, hay asuntos como la confidencialidad en relación con el tratamiento médico y la edad apropiada para que una persona comience a practicar el sexo. La mayoría de los padres se sienten desorientados en estas materias, lo que lleva a un descenso de la confianza en sí mismo, mayor ansiedad y una educación menos efectiva (Coleman, 1997b).

En realidad, hay muchos datos en las publicaciones que se pueden utilizar para guiar y ayudar a los padres de los adolescentes. Hemos mencionado ya el trabajo de Baumrind (1971) y Maccoby y Martin (1983) estableciendo dimensiones de los estilos de educación. Hemos advertido también la importancia del control y la supervisión. Small y Eastman (1991) establecieron un modelo de funciones parentales con cuatro dimensiones. Estos autores defienden que los padres de adolescentes deberían tomar parte en la satisfacción de las necesidades básicas de los jóvenes, guiar y apoyar el desarrollo, proporcionar protección para los jóvenes y actuar como defensores de sus hijos e hijas. Evidentemente, cada una de estas funciones es compleja, y diferentes personas pueden interpretarlas de distintas maneras. Sin embargo, Small y Eastman proporcionan datos útiles para

© Ediciones Morata, S. L.

indicar que, si las funciones se interpretan de forma apropiada, contribuyen a un desarrollo óptimo. Por ejemplo, bajo la rúbrica de guiar y apoyar el desarrollo, incluyen modelar roles positivos, establecer límites, ofrecer ejemplos de resolución de conflictos, proporcionar cordialidad y preocupación, etc. Todos estos aspectos están vinculados a hallazgos de investigación específicos.

Hay otros ejemplos de investigación que tienen implicaciones para la educación de los adolescentes. El término "inducción" se refiere al proceso por el cual los padres legitiman su autoridad proporcionando explicaciones para las reglas y ayudando a los jóvenes a ver las cosas desde perspectivas alternativas. Este estilo se asocia con resultados positivos en la infancia, y se hace incluso más significativo en la adolescencia (HOLMBECK y cols., 1995). Esto es porque, como señala HILL (1988), la complejidad intelectual creciente del joven lleva a una desgana inevitable para aceptar reglas "sólo porque están ahí". Se han esbozado hallazgos similares con respecto a lo que se conoce como estilos "democráticos" de resolución de conflictos. BAUMRIND (1991) mostró que es probable que este enfoque para la toma de decisiones familiares estuviera asociado con mayor autoestima, más conducta prosocial y niveles más altos de razonamiento social.

Se puede dar un ejemplo final de cómo utilizar la investigación para ayudar a los padres en el desarrollo de estrategias efectivas con este grupo de edad. La noción de control percibido la exploraron primero BUGENTHAL y colaboradores en su trabajo con familias en las que existían malos tratos (BUGENTHAL y cols., 1989), y se desarrolló más en GOODNOW y COLLINS (1990), un texto clásico sobre educación. La idea de control percibido llega al centro del dilema de la educación. Esencialmente, se propone que cuanto mayor sea la percepción de los padres de que ellos tienen el control, más efectivos serán dirigiendo el ambiente de atención al niño y proporcionando una disciplina con autoridad, en lugar de autoritaria. Cuanto más pequeño sea el niño, más fácil será para los padres sentir que tienen el control. Con la adolescencia, surge un sentido creciente de pérdida de control, aunque habrá desde luego muchas variaciones individuales. La noción de control percibido nos ayuda a comprender qué sienten los padres que creen que tienen cada vez menos influencia sobre sus hijos adolescentes.

Cuando los padres ven que pierden el control sobre el comportamiento del joven, es probable que hagan una de dos cosas. Pueden volverse más ansiosos y acudir a un uso cada vez mayor de la disciplina coercitiva. Este grupo de padres es el que tiene más posibilidades de utilizar métodos físicos de castigo, y todos los datos muestran que los resultados para las familias en que se utilizan estas estrategias no son buenos. Por otra parte, los adultos que tienen un control percibido bajo pueden deprimirse y desarrollar una sensación de indefensión sobre su rol de padres. En estas situaciones, ambos progenitores tienden a rendirse y dejar que sus hijos adolescentes sigan su propio camino, mostrando estilos de educación permisivos o indulgentes.

Como es manifiesto, las publicaciones aportan muchas ideas que podrían servir de ayuda para los padres de hijos adolescentes, sin embargo, pocos son conscientes de esto. Incluso los que tienen acceso a esta información podrían dudar de cuánto apoyo podría representar esta en la rutina diaria desarrollada entre disputas y gruñidos sobre las tareas escolares para casa, las habitaciones sin arreglar, los hábitos de alimentación, la cantidad excesiva de televisión, etc. ¿Por qué debería ser esto así? *En primer lugar*, se tiene que reconocer que la

© Ediciones Morata, S. L.

comunidad investigadora no ha cumplido muy bien la tarea de hacer fácilmente accesibles los datos empíricos al público en general. Por supuesto, este no es un problema limitado a la adolescencia, pero el fracaso de no haber tomado en serio la necesidad de trasladar los datos de la investigación a una información útil y utilizable es un obstáculo real que impide una comprensión adecuada de la adolescencia. *En segundo lugar*, la sociedad ha dado una prioridad baja al hecho de ofrecer información a los padres de adolescentes. Aunque existe un amplio conjunto de materiales disponibles para los padres de bebés y niños pequeños, no se puede decir lo mismo para el período de mayor edad. Los padres cuyos hijos están alcanzando la pubertad o entrando en el instituto no son vistos como un grupo que necesite apoyo y, en general, se les deja enfrentarse solos a la tarea.

Para concluir este epígrafe, consideraremos lo que puede hacerse para mejorar las cosas, y revisaremos brevemente algunas iniciativas actuales. En cuanto a lo que es factible, es claramente esencial que se ofrezca fácilmente más información a un amplio conjunto de padres. Aunque, como veremos, existe un crecimiento de la actividad en este campo, queda todavía un largo camino por recorrer antes de que una mayoría de padres reciba apoyo apropiado. Se necesita también más investigación, de manera que pueda surgir un cuadro más claro de las experiencias parentales, y de sus necesidades. *En tercer lugar*, allí donde se desarrollan programas y cursos para padres, no se reconoce siempre la importancia de la evaluación. La evaluación sistemática proporciona información esencial, así como estímulo para otros cuando ven y oyen hablar sobre programas realizados con éxito.

A pesar de lo que se ha dicho, hay algunas buenas noticias. Como ROKER y COLEMAN (1998) muestran en su revisión de los planes de educación en el Reino Unido, ha habido un aumento significativo de ellos durante la última parte de la década de 1990. Se dispone ahora de más programas y hay un mayor interés entre los padres y los profesionales en este tipo de apoyo. Los resultados de las evaluaciones muestran también que existen beneficios sustanciales derivados de su implicación, tanto por lo que se refiere a la confianza de los padres como a la mejor comunicación entre éstos y los adolescentes. Además de los planes de educación, hay otras iniciativas que pueden llevar a nuevas formas de pensar en este campo. BOGENSCHNEIDER y STONE (1997) informan sobre el uso de boletines enviados regularmente a todos los padres a lo largo del año escolar. Estas circulares se centran en cuestiones relacionadas con el desarrollo adolescente, y se ha evidenciado que tienen un efecto sobre las actitudes y el comportamiento. ROKER y COLEMAN (1999) están desarrollando un enfoque centrado en toda la escuela para el apoyo a los padres, ofreciendo materiales, consejo y oportunidades de debate a todos los que desean hacer uso de estos servicios.

Aunque estas propuestas se dirigen a todos los padres, debería advertirse que hay diversos proyectos dirigidos a conductas problemáticas específicas. Así, VAN ACKER (1997) tiene un esquema útil para los padres de jóvenes con trastorno disocial, y muchos lectores habrán oído hablar de las iniciativas del Centro de Aprendizaje Social de Oregón dirigidas a delincuentes juveniles y a jóvenes implicados en el abuso de sustancias (PATTERSON y cols., 1993). Prestaremos más atención a estos programas en el Capítulo X, cuando consideremos el comportamiento antisocial.

© Ediciones Morata, S. L.

Hay muchos obstáculos para proporcionar apoyo universal a los padres de adolescentes. SPOTH y cols. (1996) examinaron las explicaciones dadas por ellos respecto a la falta de asistencia en programas realizados en escuelas en EE.UU., y encontraron que las limitaciones de tiempo y las dificultades de horarios eran las razones citadas más comúnmente. Además, es evidente que para muchos padres la preocupación sobre la intimidad es importante. Es muy posible que se asocie más vergüenza por la percepción de fracaso educativo en esta edad de la que existe sobre los problemas con niños más pequeños (GOODNOW y COLLINS, 1990). Si así ocurre, algunos padres bien pueden evitar situaciones donde se esperaría el debate abierto de los problemas en casa. Sin embargo, los datos son alentadores. Hay más interés en el tema de la educación durante la adolescencia, y no hay duda de que el trabajo en este campo arrojará dividendos sustanciales desde el punto de vista de una mayor autoestima de los padres y una mejor comunicación dentro de la familia.

Implicaciones para la práctica

1. El primer punto sobre el que debemos llamar la atención es que estudios recientes del desarrollo de la autonomía indican que los jóvenes no se separan por completo de sus padres durante el estadio adolescente. En general, sería cierto afirmar que, tanto para los varones como para las mujeres jóvenes, una relación continuada con los padres es útil para la transición a la edad adulta.
2. A pesar de una creencia pública general de que la adolescencia se caracteriza por niveles altos de conflicto en el hogar, la investigación no apoya este resuelto. Aunque hay muchas cuestiones sobre las que padres y jóvenes discrepan, las relaciones parecen ser más positivas que negativas en general, y en la mayoría de las familias no hay datos de un conflicto sustancial entre generaciones. Muchos factores tendrán influencia sobre el nivel de conflicto y, en particular, la buena comunicación entre los padres y los jóvenes tiene el efecto de reducirlo. Como se podía esperar, el problema es más grave cuando los propios padres tienen malas relaciones, la familia padece estrés o dificultades a causa de factores ambientales o hay un deterioro de muchos años de la función parental.
3. En años recientes, ha habido un interés cada vez mayor en los estilos de educación. La investigación ha mostrado uniformemente que la educación con autoridad tiene el efecto más beneficioso sobre el desarrollo adolescente, ya que incluye cordialidad, estructura y apoyo para la autonomía. Por el contrario, los estilos de educación autoritario, indiferente o indulgente tienen efectos que, aunque difieren hasta cierto punto, fomentan un desarrollo adolescente menos adaptativo.
4. Una pequeña corriente de estudios ha comenzado a tratar la cuestión de la raza y el origen étnico, y su efecto en las relaciones de los padres con

© Ediciones Morata, S. L.

los adolescentes. Aunque se necesita con urgencia más investigación en esta área, podemos concluir que el origen étnico desempeña un papel clave en el modo de comportamiento de los padres con los adolescentes en culturas diferentes. Por tanto, es esencial para los profesionales reconocer que habrá variación entre las culturas, y que lo que se espera en un entorno no se esperará necesariamente en otro. Cuando el origen racial se asocia con la desventaja o el prejuicio abierto, los padres pueden responder a estas circunstancias con los estilos de educación que ellos consideran más adaptativos, los que protegen mejor a sus hijos adolescentes, o ambos. Estos estilos pueden diferir de los que se ven como adaptativos en las culturas mayoritarias, donde hay menos posibilidad de prejuicio u hostigamiento.

5. Se ha otorgado relativamente poca atención al rol del padre en relación con el desarrollo adolescente, pero estudios recientes han subrayado su importancia. Se ha resaltado la necesidad de evitar un modelo de "déficit" de la actuación paterna, y está claro que se necesita más esfuerzo para apoyar a los padres durante el estadio en que los niños se convierten en adolescentes.
6. Los hallazgos de investigación sobre el efecto del divorcio no son siempre coherentes, en parte porque la propia materia es difícil de estudiar. Sin embargo, está claro que el conflicto entre los padres, vivan juntos o separados, tiene consecuencias perjudiciales para los niños y los jóvenes. Está claro también que los efectos económicos del divorcio son casi tan significativos como los psicológicos, teniendo la pobreza relativa una influencia importante sobre el ajuste adolescente. Aunque las disposiciones para vivir después del divorcio son importantes, parecen tener menos efecto sobre el ajuste a largo plazo que las relaciones con ambos padres, el estilo de educación y la comunicación. La conclusión práctica más significativa es que el divorcio es parte de un proceso, y que el ajuste estará influido por diversas experiencias, más que por el propio divorcio. En general, cuantos menos cambios vitales tenga que afrontar el joven, mejor hará frente a la separación de los padres.
7. La educación de los adolescentes ha recibido cada vez mayor atención en los últimos años. Los estudios han considerado diferentes tipos de educación y apoyo para este grupo de padres, y está claro que las intervenciones pueden tener un efecto positivo sobre su confianza y su estima. Sin embargo, hay numerosas barreras para proporcionar ayuda a todos los padres de adolescentes, y se necesita más trabajo para identificar el medio por el cual se puede dar apoyo efectivo al mayor número posible de ellos.

© Ediciones Morata, S. L.

Bibliografía adicional

FURSTENBERG, F. (1990) "Coming of age in a changing family system". En FELDMAN, S. y ELLIOTT, G. (Eds.) *At the threshold: the developing adolescent.* Cambridge, MA. Harvard University Press.

Otro capítulo de revisión en el texto de FELDMAN y ELLIOTT. El autor es, probadamente, uno de los investigadores más conocidos en el campo de los estudios familiares en EE.UU. y en este capítulo muestra la amplitud de su conocimiento y de su perspectiva sobre el cambio social y su efecto en las familias de los jóvenes durante los últimos cincuenta años.

HESS, L. (1995) "Changing family patterns in Western Europe: opportunity and risk factors for adolescent development". En RUTTER, M. y SMITH, D. (Eds.) *Psychosocial disorders in young people.* Chichester. John Weiley.

Otra contribución clave a la cuestión del cambio social y sus efectos sobre los adolescentes, pero esta vez desde una perspectiva europea. Como en otros capítulos en este libro de RUTTER y SMITH es de un nivel muy alto y plantea una serie de preguntas interesantes y estimulantes.

NOLLER, P. y CALLAN, V. (1991) *The adolescent in the family*. Londres. Routledge.

Un libro útil de dos autores australianos que resumen la investigación sobre todos los aspectos del funcionamiento familiar relacionados con los jóvenes. Los propios autores han hecho varios estudios en este campo, y los resultados se resumen admirablemente en diversos puntos en el libro.

RODGERS, B. y PRYOR, J. (1998) *Divorce and separation: the outcomes for children*. York. Joseph Rowntree Foundation.

Una revisión actualizada de la investigación sobre el divorcio y su efecto sobre los niños y los jóvenes. Breve y digno de leerse.

SHULMAN, S. y SEIFFGE-KRENKE, I. (1997) *Fathers and adolescents: developmental and clinical perspectives.* Londres. Routledge.

Uno de los libros dedicados únicamente al papel de los padres con los adolescentes. Cubre temas clínicos lo mismo que de investigación, y proporciona un análisis valioso de cuestiones importantes con respecto a los padres y las dificultades a las que hacen frente a medida que sus hijos crecen.

STEINBERG, L. (1990) "Autonomy, conflict and harmony in the family relationship". En FELDMAN, S. y ELLIOTT, G. (Eds.) *At the threshold: the developing adolescent.* Cambridge, MA. Harvard University Press.

Este capítulo de STEINBERG en el texto de FELDMAN y ELLIOTT es de una calidad excepcional. El autor proporciona una de las mejores revisiones de este tema que hayamos visto. Su lectura es muy interesante.

© Ediciones Morata, S. L.

CAPÍTULO VI

Sexualidad adolescente

El desarrollo sexual es una fibra central de toda la experiencia adolescente, y subyacente a él está la maduración biológica, que comienza al principio de la pubertad y continúa durante 3 ó 4 años, al menos. Sin embargo, el desarrollo sexual no sólo implica cambio biológico, sino también crecimiento y maduración en los mundos social y emocional de las personas jóvenes. En este capítulo documentaremos algunos de estos cambios, y consideraremos cómo las experiencias de los adolescentes interactúan con el contexto en el que crecen y cómo éste los afecta. En la sexualidad adolescente influyen diversos factores; estos pueden ser internos, como por ejemplo la tasa de maduración pubescente, o externos, como el tipo de familia y el barrio, y el clima político de la época. El desarrollo de la sexualidad de los jóvenes puede constituir una fuente de ansiedad considerable, tanto para los propios adolescentes como para los adultos responsables de su atención o educación. Esto es así especialmente cuando los jóvenes parecen correr el riesgo de embarazo no deseado o infección por enfermedades de transmisión sexual. En este capítulo consideraremos la cuestión de la conducta sexual segura, así como la educación sexual, la prevención del embarazo y la paternidad temprana.

Cambio de patrones del comportamiento sexual

Hay una creencia general de que la permisividad sexual alcanzó su punto culminante en la década de 1960 y que, más recientemente, los jóvenes han mostrado mayor moderación y una actitud más conservadora hacia el comportamiento sexual. Antes de centrarnos en esta cuestión, debemos advertir que los datos disponibles sobre el comportamiento sexual de los adolescentes son limitados. Así, por ejemplo, ha habido muy pocos estudios del comportamiento sexual de los jóvenes menores de 16 años, a pesar del hecho de que, como se señaló en el Capítulo II, existe hoy una posibilidad real de maduración más temprana que en decenios anteriores. Además, es evidente que los métodos para el

© Ediciones Morata, S. L.

estudio del comportamiento sexual adolescente tienen serias limitaciones. Por ejemplo, los resultados de una investigación que entrevistó a adolescentes en más de una ocasión muestran que un 67% de los jóvenes en el estudio no informó de manera coherente sobre el momento de su primera relación sexual (ALEXANDER y cols., 1993).

Sin embargo, tenemos algunos datos a los que recurrir y, a partir de ellos, es difícil no deducir que actualmente hay más jóvenes que se inician antes en la actividad sexual que en las décadas de 1960 o 1970. Para considerar esta cuestión, comencemos examinando la edad de la primera relación sexual. En el estudio más extenso de los que se han llevado a cabo en Gran Bretaña, que también es el más reciente, WELLINGS y cols. (1994) entrevistaron a 18.000 adultos y jóvenes mayores de 16 años. Si consideramos la cantidad de individuos que comunican haber tenido relaciones sexuales antes de los 16 años de edad, podemos ver grandes diferencias entre los grupos de edad. Las cifras en la Tabla 6.1 muestran que cuanto más joven es el individuo, más probable es que haya practicado el sexo antes de los 16 años.

Tabla 6.1. *Primera relación sexual antes de los 16 años de edad según la edad actual*

	Varones		*Mujeres*	
Edad en la entrevista	%	*Base*	%	*Base*
16-19	27,6	827	18,7	971
20-24	23,8	1.137	14,7	1.251
25-29	23,8	1.126	10,0	1.519
30-34	23,2	1.012	8,6	1.349
35-39	18,4	982	5,8	1.261
40-44	14,5	1.042	4,3	1.277
45-49	13,9	827	3,4	1.071
50-54	8,9	684	1,4	933
55-59	5,8	603	0,8	716

Fuente: WELLINGS y cols. (1994).

Otra manera de considerar la misma cuestión es comparar los resultados de 3 estudios realizados en Gran Bretaña durante los 30 últimos años. SCHOFIELD (1965), FARRELL (1978) y WELLINGS y cols. (1994) tienen datos sobre el número de jóvenes de 16 a 19 años que comunican haber tenido relaciones sexuales antes de los 16 años. Como se puede ver a partir de la Figura 6.1, la cantidad de individuos que entra dentro de esta categoría ha aumentado sin parar durante este período, aunque puede ser que el cambio haya sido más lento para las muchachas de lo que ha sido para los varones.

Datos de otros países indican tendencias similares. Así, por ejemplo, en Australia GOLDMAN y GOLDMAN (1988) comunican que, aunque en 1980 un 40% de los jóvenes de 17 años llevaban una vida sexual activa, esta cifra se ha elevado al

© Ediciones Morata, S. L.

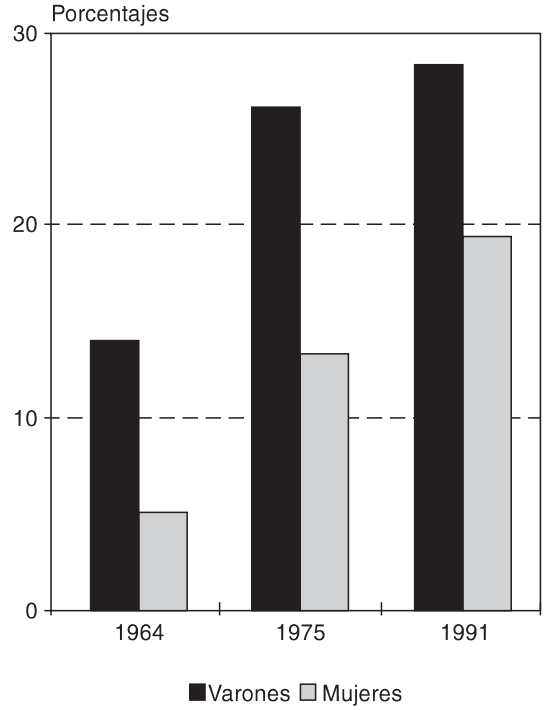

Figura 6.1. *Primera relación sexual antes de los 16 años de edad según el género: datos de tres estudios diferentes.*

Fuente: SCHOFIELD (1965); FARRELL (1978) y WELLINGS y cols. (1994).

60% al final de esa década. Por lo que a EE.UU. se refiere, los datos resumidos en STEINBERG (1996) indican que en la década de 1990 aproximadamente el 33% de los chicos y el 25% de las chicas habían practicado el sexo antes de los 15 años de edad. Sin embargo, como señala STEINBERG, estas cifras enmascaran variaciones regionales y étnicas muy grandes. Está claro, por ejemplo, que los afroamericanos tienen más posibilidades de iniciarse en la actividad sexual a una edad anterior que los norteamericanos de origen europeo.

Otro cambio señalado por algunos comentaristas es la posibilidad de que los jóvenes tomen parte actualmente en una gama más amplia de comportamientos sexuales de lo que acontecía en decenios anteriores. Así, por ejemplo, la práctica del sexo oral parece estar muy difundida entre los adolescentes, y ha habido un cambio en las actitudes anteriormente negativas hacia el comportamiento sexual menos convencional. En el estudio de FORD y MORGAN (1989), los autores comunicaron que, entre los jóvenes de 18 años, el 46% de los varones y el 28% de las mujeres habían practicado el sexo oral con compañeros casuales. Las cifras correspondientes para compañeros regulares o estables eran 56% y 58%. En otro estudio británico, BREAKWELL y FIFE-SHAW (1992) encontraron que el 9% de su muestra, que tenía entre 16 y 20 años de edad, había practicado el sexo anal. Estudios en Australia muestran que, entre los grupos vulnerables, como los

© Ediciones Morata, S. L.

que carecen de hogar, las tasas de prácticas sexuales como estas son mucho más altas (MOORE y ROSENTHAL, 1998).

Otra perspectiva sobre los cambios en el comportamiento sexual puede obtenerse a partir de las estadísticas sobre las cifras de embarazo adolescente. Sin embargo, estas tasas no nos hablan realmente sobre el nivel de actividad sexual, puesto que el uso, o la falta de uso, de anticonceptivos es claramente el factor determinante aquí. Los datos ilustrados en la Figura 6.2 indican que las tasas de concepción en el grupo de 13 a 15 años de edad en Inglaterra y Gales no han aumentado especialmente desde 1970, aunque, como se podría esperar, ha habido fluctuaciones anuales. Se puede ver que la tasa en 1971 era 8,7 por 1.000 mujeres, mientras que en 1996 era 9,4 por 1.000.

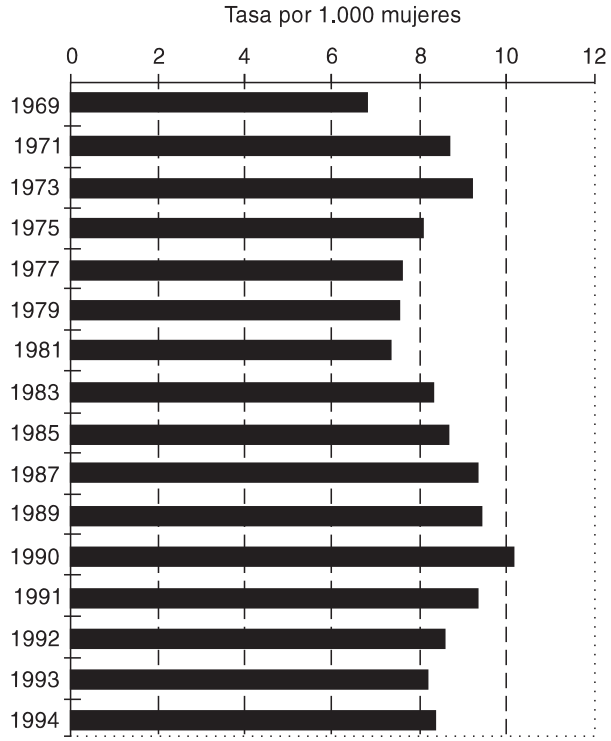

Figura 6.2. *Concepciones adolescentes en Inglaterra y Gales, 1969 a 1994: tasas por 1.000 mujeres de 13 a 15 años de edad.*

Fuente: COLEMAN (1977a).

Sin embargo, donde se han producido cambios, ha sido en la cantidad de abortos realizados en las jóvenes de este grupo de edad. El número de interrupciones del embarazo ha aumentado gradualmente con los años, de manera que actualmente sólo el 50% de las concepciones de jóvenes menores de 16 años llevan a la maternidad. Los datos mostrados en la Figura 6.3 ilustran un cambio sustancial en la actitud entre los profesionales adultos, ayudado por una modificación

© Ediciones Morata, S. L.

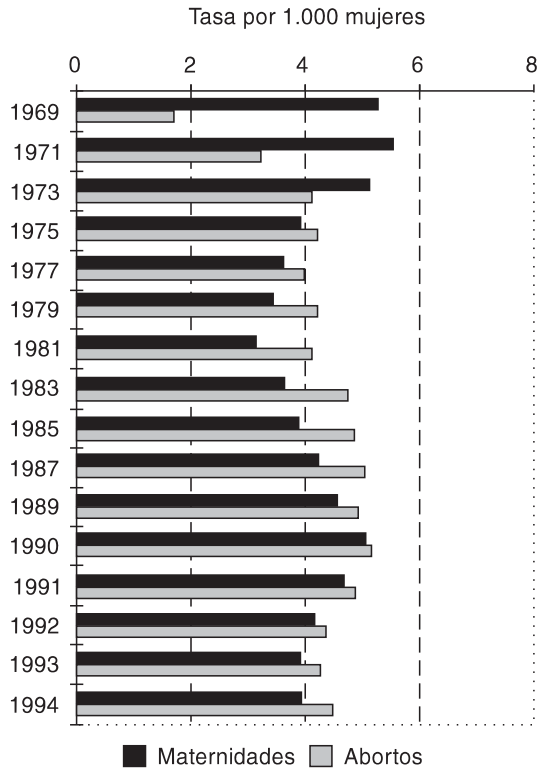

Figura 6.3. *Tasas de maternidades y abortos en Inglaterra y Gales entre muchachas de 13 a 15 años, 1969 a 1994.*

Fuente: COLEMAN (1977a).

en la legislación de Gran Bretaña en 1969. No obstante, hay todavía un número significativo de jóvenes que llegan al parto y que deben ser consideradas madres muy jóvenes. Volveremos a este asunto más adelante en este capítulo.

El contexto y el momento del comportamiento sexual adolescente

Puede parecer obvio, pero es importante afirmar que el comportamiento sexual de los jóvenes tiene lugar en el contexto de las actitudes y la conducta del adulto. En gran parte del debate público sobre este tema, los comentaristas y las autoridades en la materia dan la impresión de pensar que los adolescentes están de algún modo aislados o separados de lo que sucede en el resto de la sociedad. Se les culpa por tener actitudes permisivas, o por establecer contactos sexuales casuales sin considerar las consecuencias. Sin embargo, el hecho es que el desarrollo sexual de los jóvenes está afectado en un sentido fundamental por lo que ocurre en torno a ellos. Hoy en día vivimos en una sociedad que es notable-

© Ediciones Morata, S. L.

mente abierta sobre la sexualidad. Muchos de los tabúes vigentes hace treinta años han desaparecido y, como resultado, el sexo impregna nuestra vida.

Los jóvenes ven material sexual en la televisión, las películas y los vídeos, en las vallas publicitarias y en las revistas de adolescentes. Un aspecto muy importante es que tienen noticia de adultos que les rodean, sea en la familia o en el barrio, que tienen relaciones sexuales fuera del matrimonio. Pueden ver que los adultos persiguen la gratificación sexual sin considerar siempre las consecuencias, que ponen la satisfacción sexual en un lugar alto en su lista de metas personales y, lógicamente, a los jóvenes les influye esta experiencia. Creer que los adolescentes viven de algún modo en un mundo propio es poco realista e inútil. No podremos comprender la sexualidad adolescente a menos que reconozcamos el contexto en el que se produce y admitamos las importantes influencias de la sociedad adulta.

De la serie de factores sociales que influyen en la sexualidad del joven, quizá es la familia el que se debería considerar primero. Autores como KATCHADOURIAN (1990), MOORE y ROSENTHAL (1995) y TARIS y SEMIN (1997) han resumido los aspectos en que los padres y otros miembros de la familia influyen en los jóvenes en este ámbito. En primer lugar, los padres tienen actitudes sobre la sexualidad. Estas se pueden relacionar con el cuerpo y sus funciones; pueden ser posiciones sobre la intimidad, el placer, la vergüenza y la culpa y, por supuesto, sobre la naturaleza de las relaciones íntimas. Los padres tendrán también actitudes sobre el género, incluidos aspectos como los roles sexuales, la distribución del poder y la comunicación entre los hombres y las mujeres. Todas estas disposiciones parentales influirán en el modo en que el niño o la niña se desarrolla sexualmente. Además de las actitudes, los padres representan también modelos de rol para los jóvenes. Así, la manera en que la madre y el padre se relacionan entre sí; cómo se ocupan de la toma de decisiones; el trato que se dispensan mutuamente y la forma en que se comportan sexualmente ofrecerán poderosos modelos que influirán sin duda en los hijos.

Un ejemplo obvio de esto es el sustancial conjunto de investigaciones que muestran que, probablemente, los jóvenes pertenecientes a familias cuyos padres se han divorciado o separado iniciarán una vida sexual activa a una edad anterior que aquellos que viven en familias intactas (NEWCOMER y UDRY, 1985; MILLER y BINGHAM, 1989). En un estudio reciente, CROCKETT y cols. (1996) compararon los efectos de vivir con uno solo de sus padres con otras variables como el nivel socioeconómico, el momento pubescente, el rendimiento escolar, el comportamiento entre hermanos, etc. Estos autores mostraron que, de todas las variables, la circunstancia relativa a los padres era el factor más significativo que influía en el comienzo sexual, tanto para los chicos como para las chicas. Se han propuesto diversas explicaciones para este hallazgo, incluida la exposición a normas sexuales permisivas, así como la reducción del control y la supervisión parental. Como una joven explicaba:

> "Si tus padres están divorciados o separados, y alguno de ellos trae a casa a personas diferentes los fines de semana y cada noche de la semana y eso, entonces piensas que (tener relaciones sexuales) no es un asunto importante. No es especial, o algo así. Pero si tus padres están casados y hacen el amor, eso lo ves como un asunto importante, y deberías compartirlo sólo si amaras a la persona".
>
> (Muchacha de 16 años, citado en MOORE y ROSENTHAL, 1995, pág. 65.)

© Ediciones Morata, S. L.

TARIS y SEMIN (1997) nos recuerdan que también hay otros aspectos en los que los padres pueden influir. En algunas circunstancias, y con respecto a ciertas cuestiones, ellos pueden ser los educadores sexuales más efectivos, especialmente si son abiertos sin ser entrometidos, y están dispuestos a tratar el orden del día del joven, en lugar del suyo. Como hemos señalado antes, pueden ofrecer control y supervisión, ayudando a los adolescentes a retrasar la participación en la actividad sexual. Por otra parte, pueden dejarles establecer sus propios límites y tomar sus propias decisiones sobre el ritmo de su desarrollo sexual. En un buen estudio de MESCHKE y SILBEREISEN (1997) se mostró que cuanto mayor era el grado de control parental, más tardío era el comienzo sexual del joven en las antiguas Alemania Oriental y Occidental. En este contexto, es importante también mencionar la religión. Existen datos válidos que muestran que la fe religiosa influye en el comportamiento sexual durante la adolescencia (THORNTON y CAMBURN, 1987). Es probable que los jóvenes que tienen creencias religiosas retrasen la actividad sexual, y pueden ser también más propensos a la culpa y la ansiedad respecto a esta área en su vida. Las actitudes religiosas en los jóvenes están también estrechamente vinculadas con las creencias de los padres.

Varios estudios han considerado el efecto diferencial de la influencia de los padres y los iguales en el comportamiento sexual. Un ejemplo de estos trabajos es el comunicado por TREBOUX y BUSCH-ROSSNAGEL (1995). En este estudio, se evaluaron las conversaciones sobre temas sexuales con padres y amigos, la aprobación percibida del comportamiento sexual, las actitudes sexuales y el comportamiento sexual real en una gran muestra de muchachas entre los 15 y los 19 años de edad. Los resultados mostraron que la influencia de los padres y los amigos variaba en función de la edad. El efecto de las conversaciones con la madre era más fuerte en las jóvenes que tenían entre 15 y 17 años, mientras que el efecto de la aprobación de los amigos era más acusado en el grupo de 19 años. En la Figura 6.4 aparece un modelo desarrollado por estos autores.

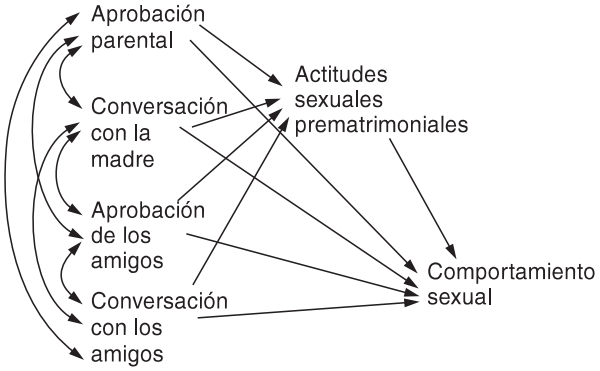

Figura 6.4. *Modelo hipotético de las relaciones entre variables de los padres y de los iguales, las actitudes sexuales y el comportamiento sexual.*

Fuente: TREBOUX y BUSCH-ROSSNAGEL (1995).

Un planteamiento diferente de esta cuestión lo ilustra el importante trabajo de UDRY y sus colaboradores (UDRY y BILLY, 1987; UDRY, 1990). UDRY se ha preocu-

© Ediciones Morata, S. L.

pado por distinguir entre las influencias sociales y biológicas en el comportamiento sexual. Midiendo los niveles de diferentes hormonas durante la adolescencia, así como el comportamiento y las actitudes sexuales de los amigos y los padres, UDRY ha construido un modelo de la interacción social y biológica. Utilizando este modelo, puede mostrar que los factores sociales ejercen una influencia mucho más importante en que las chicas tengan relaciones sexuales que en los chicos. Aunque los aumentos en andrógenos llevan a un mayor interés en el sexo entre las muchachas, que esto se traduzca en comportamiento depende del ambiente social. Las muchachas que tienen niveles altos de andrógenos emprenderán una vida sexual activa sólo si tienen amistades con inclinación similar, o padres que sean permisivos. Si estas chicas están en un ambiente que fomente menos la sexualidad, es poco probable que lleven una vida sexual activa. Estos controles sociales no parecen actuar en la misma manera para los chicos, en los que es probable que los altos niveles de andrógenos lleven a la actividad sexual, sin importar el contexto social. Para explicar estas diferencias de género, UDRY sostiene que, generalmente, los muchachos se desarrollan en un ambiente que es más tolerante y fomenta más la sexualidad masculina que la femenina. Como resultado, el estímulo que dan a los chicos los cambios en sus niveles de hormonas es totalmente suficiente para instigar el comportamiento sexual. Para las muchachas, la situación es más compleja, y en ella los controles sociales pueden influir más en la determinación del comportamiento.

Por último, al examinar la cuestión de las influencias sobre el comportamiento sexual, es importante considerar el papel de la comunicación. Como todos sabemos, el tema del sexo puede ser sumamente embarazoso, especialmente para los jóvenes. Muchos simpatizarán con esta muchacha que recuerda el intento de su madre de hablarle seriamente sobre la materia:

> "Debe haber sido cuando lo estábamos dando en la escuela. Recuerdo que un día iba yo andando por el camino cuando mi madre me dijo: '¿De modo que ahora ya sabes cómo hacerlo?' Así que, bueno, le dije que ya lo sabía, ¿sabes?, porque lo sabía. Entonces ella me respondió: 'Ahora lo sabes bien, y todo eso'. Yo estaba muy cortada, y le decía: 'psá', así, e intentaba cambiar de tema. Y ella insistía: 'De modo que sabes cómo hacer un niño, y cómo cuidar un niño' y todas esas tonterías. Así que le dije: 'Sí mamá', e intenté cambiar de tema todo el rato".
>
> (COLEMAN, 1995, pág. 3.)

La comunicación sobre el tema de la sexualidad ha sido el centro de varios estudios. MOORE y ROSENTHAL (1991) realizaron un trabajo en Australia que comparaba la comunicación con los padres y los compañeros. En esta investigación, se encontró que el 69% de los jóvenes sexualmente activos sentían que podían hablar sobre cualquier preocupación que tuvieran con sus amigos, mientras que sólo el 33% opinaba de esta manera respecto a hablar de problemas sexuales con su madre, y menos incluso (un 15%) se sentía capaz de conversar sobre estas cuestiones con su padre. Se comunicaron porcentajes similares para las conversaciones sobre anticoncepción. Sin embargo, los autores advierten que en cuanto a la oferta de ayuda práctica, como visitar una clínica de salud sexual, los amigos no eran un recurso tan importante. Sólo un 22% comunicó haber solicitado a un amigo que le acompañara a un médico o le ayudara de una manera práctica.

© Ediciones Morata, S. L.

Como MOORE y ROSENTHAL (1991) indican, los compañeros tienen claramente un rol significativo que desempeñar en la educación sexual de los jóvenes. Sin embargo, existe un problema sobre la naturaleza de esta influencia. Muchos han comunicado que la información que proporcionan los iguales probablemente es menos precisa que la información que tiene su origen en los adultos (por ejemplo, KRAFT, 1993). Además, los compañeros pueden prestar menos apoyo que los adultos importantes cuando los jóvenes se encuentran en dificultades y necesitan ayuda o dirección concretas. Uno de los retos para los adultos es encontrar cómo maximizar las influencias positivas de los iguales, y asegurar que los jóvenes disponen de información más accesible. Esto reduciría la probabilidad de que se comunicaran hechos incorrectos en el patio de los colegios.

Aventura amorosa e intimidad

Una de las críticas que a veces se dirige a los investigadores académicos comprometidos en el estudio de la sexualidad juvenil es que se otorga demasiada importacia a la conducta (en quién ha hecho qué a qué edad) y hay demasiado poco interés sobre el significado de las relaciones sexuales. Por tanto, es importante prestar alguna atención a las ideas de amor, aventura amorosa e intimidad. Esto es especialmente cierto, ya que sabemos, que en la vida de una persona joven, una experiencia de amor apasionado, o un compromiso ardiente en una relación íntima, se pueden convertir en el hecho más importante.

Como los comentaristas han señalado con frecuencia, enamorarse es una parte integral de la experiencia adolescente. Tanto ZANI (1993) como MOORE y ROSENTHAL (1998) se inspiran en las ideas de ERIKSON y proponen que enamorarse es parte de la búsqueda de la identidad o la definición de sí mismo. Como estos autores señalan, para ERIKSON la resolución de la crisis de identidad depende en parte de la capacidad para experimentar intimidad. Para ERIKSON, la intimidad implica apertura, compartir, confianza y compromiso. Así, una experiencia de intimidad contribuye al desarrollo de la identidad y la madurez, a través de las oportunidades para la exploración de sí mismo. La relación íntima permite a la persona joven levantar un espejo ante el/ella misma, aun cuando sea distorsionado, y experimentar además un sentimiento de extraordinaria proximidad a otro, que debe repetir en alguna manera el contacto entre madre e hijo en la lactancia. Quizá por esta razón enamorarse durante los años adolescentes tiene una intensidad diferente de la experimentada en la edad adulta.

Hasta este momento, la investigación ha contribuido relativamente poco a nuestra comprensión del amor y la aventura amorosa durante los años adolescentes. Sin embargo, ha habido algunos intentos de construir escalas o mecanismos de medición aplicables a la experiencia de enamorarse. HATFIELD y SPERCHER (1986) diseñaron una Escala de Amor Apasionado (*Pasionate Love Scale*), mientras que LEVESQUE (1993) construyó un Índice de la Experiencia Amorosa (*Love Experience Index*). Ambos instrumentos se han utilizado para explorar los componentes del amor en la adolescencia, y los dos han llegado a ideas similares. Así, por ejemplo, ambos incluyen medidas de júbilo, activación sexual y la necesidad de proximidad y aceptación por el ser amado, y además una dimensión de dolor y angustia cuando se producen dificultades. Adoptando un enfoque algo

© Ediciones Morata, S. L.

diferente, FEIRING (1996) consideró las experiencias de aventura amorosa en una muestra de jóvenes de 15 años. Este estudio comunicó algunos hallazgos interesantes. En primer lugar, se mostró que a esta edad las relaciones en las citas eran de menor duración que las amistades estables del mismo sexo. La duración media de las relaciones románticas en este grupo era sólo de 3 a 4 meses, comparado con un año o más para las amistades del mismo sexo. Sin embargo, el contacto implicado en las relaciones románticas era mucho más intenso. Las personas jóvenes informaban que diariamente pasaban horas hablando cara a cara o por teléfono. FEIRING señaló también diferencias de género, muy similares a las encontradas en estudios de funcionamiento de grupos de iguales. Así, las muchachas recalcan la importancia de la revelación personal y el apoyo, mientras que los varones hacen hincapié en el lugar de las actividades compartidas en las relaciones románticas. Además, es más probable que los chicos mencionen el atractivo físico como un factor en la satisfacción de la relación que las chicas. Diremos más cosas sobre las construcciones de género de la sexualidad en el siguiente epígrafe. Algunos de los resultados de FEIRING se ilustran en la Tabla 6.2.

Tabla 6.2. *Aspectos positivos de las relaciones románticas*

Cualidades	*Chicas %*	Chicos %	*Total %*
Lo que te gusta del compañero con el que sales			
Rasgos de personalidad positivos	85	88	86
Atracción física[a]	46	68	57
Intimidad[b]	42	26	34
Apoyo[c]	44	14	29
Compañía	27	24	26
Intereses comunes	6	10	8
Ventajas de tener un compañero con el que sales			
Compañía	71	60	66
Intimidad[d]	54	32	43
Apoyo	36	23	30
Amistad	18	16	17
Posición social[e]	18	7	12
Aprender sobre el sexo opuesto	9	16	12

[a] $\chi^2 = 4{,}11$, $p = 0{,}04$; [b] $\chi^2 = 3{,}01$, $p = 0{,}08$; [c] $\chi^2 = 9{,}51$, $p = 0{,}001$; [d] $\chi^2 = 4{,}73$, $p = 0{,}03$; [e] $\chi^2 = 3{,}05$, $p = 0{,}08$.

Fuente: FEIRING (1996).

Las relaciones íntimas de naturaleza sexual durante este estadio del desarrollo provocan un efecto muy fuerte en el ajuste de la persona joven. Como hemos señalado, estas relaciones tienen un papel importante que desempeñar en la construcción gradual, a veces dolorosa, de una identidad coherente. Aunque pue-

© Ediciones Morata, S. L.

den durar poco, estas experiencias moldean las elecciones futuras, así como las percepciones de autovaloración. Si la persona joven resuelve la ruptura de la relación sin demasiado trauma, y sale más rica y más sabia en algún sentido, el paso siguiente puede ser mucho más maduro evolutivamente. Por otra parte, si la pérdida es demasiado dolorosa, y la experiencia no se integra por entero en otros aspectos del crecimiento, puede pasar algún tiempo antes de que pueda tener lugar un nuevo aprendizaje. En todo caso, no deberíamos subestimar la significación de las relaciones íntimas para los adolescentes. Es cierto que la comunidad investigadora ha prestado en general poca atención a este aspecto de la sexualidad. Esperamos que el enfoque cambie en los años proximos.

Jóvenes y sexo seguro

No hay duda de que la llegada del fenómeno SIDA/VIH en la década de 1980 tuvo un profundo efecto en las actitudes hacia el sexo, así como en el propio comportamiento sexual. En primer lugar, se hizo evidente para todos que el sexo sin protección podía tener consecuencias terribles. Por supuesto, las había tenido siempre, tanto procedentes de las enfermedades de transmisión sexual como del embarazo. Sin embargo, de algún modo, el concepto de que un individuo podía morir a causa de un encuentro sexual casual tuvo un efecto de escala completamente diferente a todo lo que había sucedido antes. Se aportaron enormes sumas de dinero para nuevos enfoques de la educación sexual, así como para iniciativas de investigación destinadas a estudiar el comportamiento sexual y los estilos de vida de muchos grupos, incluidas las personas jóvenes. El efecto del pánico al SIDA/VIH en los adolescentes lo han documentado muchos autores, incluidos Aggleton y cols. (1991), Williams y Ponton (1992) y Moore y cols. (1996).

Recordando este período, podemos ver que la ansiedad generada en Europa por los gobiernos y los medios de comunicación fue exagerada. Hoy sabemos que, en el contexto europeo, la infección por VIH es un riesgo de salud grave para grupos como los usuarios de drogas intravenosas y quienes realizan actos homosexuales casuales. Sin embargo para la gran mayoría de las personas jóvenes, plantea un riesgo relativamente menor, y esto ha llevado a un cambio de las actitudes públicas hacia el VIH/SIDA. En efecto, se puede decir que el péndulo ha oscilado demasiado en sentido opuesto, hasta el punto de que los jóvenes no consideran ya que el SIDA sea algo por lo que tengan que preocuparse. Sin embargo, la aparición de esta enfermedad de transmisión sexual ha tenido un profundo efecto en casi todo lo relacionado con la sexualidad, y consideraremos ahora algunos de los cambios que se han producido.

En primer lugar, el interés se ha dirigido a la cuestión de la información sexual. En los primeros estadios de conocimiento de la enfermedad, hubo una comprensible preocupación por la ignorancia pública con respecto a ella y se desarrollaron numerosos programas para mejorar los niveles de comprensión. Estudios como los de Kraft (1993) en Escandinavia, Dunne y cols. (1993) en Australia y Winn y cols. (1995) en el Reino Unido documentaron el conocimiento sexual de las personas jóvenes. Es interesante señalar que los resultados de muchos de estos estudios hicieron resaltar el hecho de que, aunque había algunas lagunas en el conocimiento del VIH/SIDA de los adolescentes, en conjunto,

© Ediciones Morata, S. L.

los jóvenes sabían más sobre este asunto que sobre la fertilidad, la anticoncepción u otras enfermedades de transmisión sexual. Esto lo explica, sin duda, el elevado nivel de publicidad dado al SIDA en los medios de comunicación en la época en que estos estudios tuvieron lugar, pero es un resultado preocupante, sin embargo, y ha llevado a llamamientos para una nueva consideración del currículum de educación sexual. Volveremos a este asunto más adelante en este capítulo. Por supuesto, quedó claro en seguida que el conocimiento no cambiaría necesariamente el comportamiento, y el enfoque se desplazó a otros factores que podrían influir en las prácticas de "sexo seguro".

Los datos del estudio Wellcome del comportamiento sexual en el Reino Unido (WELLINGS y cols., 1994) indican que ha habido un aumento sostenido en la cantidad de adolescentes que utiliza un anticonceptivo en la primera relación. Los preservativos se usan más a menudo que ningún otro método, y la mitad de todos los jóvenes afirman haberlo usado para su primera experiencia sexual: un 20% comunica el uso de la píldora, mientras que un 24% indica no haber empleado ningún método. En el estudio Wellcome se intentó definir el "sexo inseguro", que se identificó como tener dos o más compañeros en el año anterior, pero no haber utilizado preservativo en esa época. Con arreglo a los resultados, aproximadamente el 10% de la muestra en el intervalo de edad de 16 a 24 años entraba en esta categoría, aunque esto puede ser una estimación demasiado baja, porque se excluyó del análisis a varios grupos.

Varios estudios han intentado identificar los factores de riesgo asumidos al practicar el sexo sin protección. Aunque la falta de conocimiento puede ser un factor, es probable que desempeñe un papel relativamente menor en el cuadro general (MOORE y cols., 1996). Más importante es la edad del individuo. WELLINGS y cols. (1994) comunican que cuanto más joven es la persona que practica la primera relación, más probable es que la realice sin protección. Así, en el estudio Wellcome, los resultados mostraron que casi la mitad de todas las mujeres y más de la mitad de todos los varones que practicaban el sexo antes de los 16 años probablemente no utilizaban anticonceptivo en la primera ocasión. Otros factores incluyen la falta de acceso a consejo sobre anticoncepción y la falta de confianza en poder adquirir u obtener preservativos. Los grupos que son particularmente vulnerables incluyen los que tienen problemas de comportamiento, carecen de hogar o reciben asistencia, o los que son propensos ya a comportamientos de asunción de riesgos (FELDMAN y cols., 1995; CROCKETT y cols., 1996; BREAKWELL y MILLWARD, 1997). Sin embargo, quizá el factor más importante de todos sea el contexto social y psicológico de la actividad sexual temprana, y esto es lo que examinaremos ahora.

La manera más sencilla de comprender cómo se puede producir el sexo sin protección es considerar los requisitos para el uso de un preservativo. En primer lugar, es preciso adquirirlo y tenerlo disponible en el momento adecuado. Además, tiene que ser aceptable para ambos compañeros admitir que uno de ellos ha planeado practicar el sexo. Probablemente es necesario también poder hablar sobre el uso de un anticonceptivo y sentirse lo bastante seguros el uno del otro para arriesgarse a interrumpir la activación sexual. Además, por supuesto, todo esto supone que al menos un compañero es sensato y racional al comienzo del encuentro. Cuando eres joven, se inicia una relación, y no se está en absoluto seguro de la otra persona, apenas sorprende que en algunas situaciones no se cumplan todas estas condiciones.

© Ediciones Morata, S. L.

Aparte de la falta de confianza y todas las demás preocupaciones que son una parte inevitable del crecimiento, el factor más significativo que se tiene que considerar es la diferencia de género. Ha habido varios debates importantes sobre el tema de las construcciones con género de la sexualidad durante la última década (por ejemplo, LEES, 1993; THOMSON y HOLLAND, 1998; HOLLAND y cols. 1988). HILLIER y cols. (1998) van al fondo del asunto en su artículo titulado: "Cuando llevas preservativos todos los chicos piensan que quieres". Como muchos de estos autores dejan claro, en la esfera del sexo rige una doble moral, por la cual la habilidad sexual para los hombres es algo de lo que se debe estar orgulloso, mientras que para las mujeres es algo sobre lo que hay que callar. En efecto, los epítetos más despectivos dentro del grupo de compañeros se dirigen a menudo a las jóvenes de las que se sabe que llevan una vida sexual activa. Estrechamente asociado con esto, sin duda, está el hecho de que las mujeres tienen menos autoridad que los hombres en relación con la toma de decisiones sobre el uso de anticonceptivos. Así, es más probable que deleguen en los hombres y que influya en ellas el hecho de que el uso del preservativo es menos placentero para ellos que el de otros tipos de anticonceptivo. La utilización de prácticas de sexo seguro depende de la confianza entre los compañeros, así como de un grado de planificación y comunicación. La investigación durante la última década ha demostrado que hay una amplia variedad de obstáculos para un sexo seguro en este grupo de edad. Es necesario un mayor reconocimiento de los factores sociales y psicológicos que actúan en los encuentros sexuales, así como un enfoque más holístico para la educación sexual.

Sexualidad lesbiana y "gay" en la adolescencia

Durante los diez últimos años ha habido un reconocimiento mucho mayor del lugar de la sexualidad lesbiana y "gay" en la adolescencia. En la edición anterior de este libro, este tema casi ni se mencionó y, sin embargo, en los años que han mediado, las percepciones públicas han cambiado, y ha habido un reconocimiento creciente del hecho de que ninguna consideración del desarrollo sexual durante los años de la adolescencia puede ser completa sin un análisis de la orientación sexual. Antes de dirigirnos a las cuestiones esenciales, deberíamos mencionar quizá uno o dos puntos sobre terminología. Se han utilizado los términos "gay" y "lesbiana" en lugar de "homosexual", ya que generalmente se considera que entrañan evaluaciones más positivas de la conducta y de la identidad sexual enfocadas en el mismo sexo. Muchos análisis de esta materia incluyen además una consideración de los jóvenes bisexuales. Este tema es importante también, pues es evidente que los sentimientos de algunos jóvenes no están orientados necesaria o exclusivamente sólo hacia un sexo u otro. Hay algunos jóvenes que tienen sentimientos sexuales dirigidos tanto a hombres como a mujeres, y estos individuos pueden identificarse a sí mismos como "bisexuales".

Una cuestión clave que ha recibido considerable atención en las publicaciones es el desarrollo de una identidad "gay" o lesbiana. Hay comentaristas que creen que es útil identificar varios estadios en este proceso (véase, por ejemplo, CASS, 1984; GOGGIN, 1995). Estos autores señalan cuatro estadios en el proceso de desarrollo de la identidad. *En primer lugar*, está el período de "sensibilización".

© Ediciones Morata, S. L.

Durante este estadio, el niño o joven comienza a ser consciente de que puede ser diferente de los demás. Puede tener distintos intereses o puede comenzar a reconocer sentimientos sexuales que no son los mismos que los experimentados por otros del mismo género. *El segundo estadio* es el de "confusión de la identidad". Aquí, el individuo experimenta una consciencia alterada del yo, activación sexual asociada con personas del mismo género, una sensación de estigma que rodea a la conducta "gay" o lesbiana, e información imprecisa con respecto a la homosexualidad. *El tercer estadio* es el conocido como "asunción de la identidad". Aquí, el joven comienza a asumir la identidad de una persona que es "gay" o lesbiana, y puede expresar esa identidad a otros, al menos a amigos íntimos. *El estadio final* es el de "compromiso". Llegado a este punto, el individuo puede comprometerse para una relación íntima con una persona del mismo género, y también puede revelar su condición a la familia y otras personas importantes.

Se ha señalado que algunos autores (por ejemplo, COYLE, 1998) tienen graves preocupaciones sobre la identificación de estadios de desarrollo de la identidad. En primer lugar, la noción de estadio implica que todos los individuos pasan por los mismos procesos en la misma secuencia; sin embargo, es evidente que esto no será así. También sabemos que existe gran variabilidad en la manera en que los jóvenes llegan a darse cuenta de su identidad "gay" o lesbiana. Algunos pueden saberlo desde una edad temprana, mientras que otros permanecerán confusos e indecisos durante toda la adolescencia. Será más útil considerar los estadios perfilados anteriormente como ejemplos de las tareas y cuestiones a las que se enfrentan los jóvenes que pueden ser "gays" o lesbianas, en lugar de verlos como un marco invariable para el desarrollo de la identidad. Un joven varón describe el desarrollo de su propia identidad personal así:

> "Supongo que comencé teniendo sentimientos sexuales —no los clasifiqué de ninguna manera— a partir de los 11 años, y éstos continuaron hasta los 14 ó 15 años. Únicamente entonces fue cuando, viendo la televisión y hablando con los amigos, clasifiqué algunos de ellos, no todos, como pensamientos "gay". El proceso real de darme cuenta de que yo era uno de esos "pobres" de los que todo el mundo hablaba en la escuela fue muy largo. No acabó realmente hasta que yo tenía 16 años, quizá 17, muy tarde realmente. Yo pensaba que eran sentimientos sexuales ordinarios, y en realidad lo eran. Nuestros sentimientos sexuales se canalizan en una dirección u otra a través de las imágenes y cosas en los medios de comunicación, y las presiones sociales, y en la corriente principal de la sociedad uno de estos sentimientos es bueno, correcto y normal, y los otros tipos son malos, algo de lo que librarse y perversos".
> (Varón de 20 años, citado en COLEMAN, 1995.)

Una de las cuestiones clave con las que se enfrenta cualquier persona joven en esta situación es la homofobia. Aunque sin duda es cierto que ha habido cambios significativos de actitud entre los adultos profesionales, existe todavía un grado enorme de estigma asociado con la homosexualidad, especialmente entre los propios jóvenes. Así, una persona que comienza a sentir que puede ser "gay" o lesbiana tiene que desarrollar estrategias de afrontamiento para hacer frente a la hostilidad y la ignorancia que rodea esta materia. Por supuesto, la estrategia más común es mantener los propios sentimientos en la intimidad, y esto tiene implicaciones de importancia crítica para las personas jóvenes en esta situación. Si no existe un foro para hablar de la homosexualidad, y no hay un medio sencillo de

© Ediciones Morata, S. L.

obtener información sobre los estilos de vida "gay" y lesbiano, es natural que los individuos se sientan más inseguros e incluso confundidos y que además sientan que su sexualidad es "mala" o "equivocada".

Las actitudes sociales hacia la homosexualidad tienen mucho que ver con los problemas de la revelación personal. En la investigación realizada por COYLE (1991) se puso de manifiesto que era muy probable que las primeras revelaciones realizadas por los jóvenes "gays" fueran a amigos íntimos, de cualquier género. Revelar la noticia a los padres y otros miembros de la familia es quizá el obstáculo más difícil, aunque COYLE comunicó que en la mayoría de los casos el resultado era que el joven se sintiera aliviado, y que los padres le tranquilizaran, en lugar de rechazarlo. La madre de un joven "gay" describe su experiencia como sigue:

> "Así que se sentó y me dijo: 'Tengo algo que decirte'. Y yo le respondí: 'Bien, ¿qué es?' Y él comentó: 'Tus dos amigos comprenderían'. Y entonces, de repente, caí en la cuenta de a qué dos amigos se refería: Eran los amigos 'gay' que teníamos. Y tan sólo le respondí: '¿De modo que piensas que lo eres?' Y no utilicé la palabra. Y él contestó que sí. Entonces proferí: '¿Qué te hace pensarlo?' Y él respondió: 'Simplemente lo sé'. De modo que le manifesté: 'Vale. Tú sabes que vale'. Y pude ver el alivio en su cara, el alivio absoluto en todo su cuerpo. Me dirigí a él y se echó a llorar. Lo rodeé con mis brazos y diciéndole: 'No pasa nada, lo sabes, no te preocupes por eso'. Le especifiqué: 'Te sigo queriendo, eres mi hijo, y nada va a cambiar mis sentimientos. No eres distinto ahora al de hace un minuto, antes de decírmelo, de modo que no pasa nada, no te preocupes'".
>
> (Madre de dos muchachos, citado en COLEMAN, 1995.)

Sin embargo, hay personas jóvenes que, por supuesto, tienen experiencias menos satisfactorias al descubrirse a sus padres y, de hecho, algunos quizá no puedan hacerlo hasta bien entrada la edad adulta. El rol de los padres es crítico a la hora de permitir que el individuo acepte su identidad sexual. Existe de nuevo aquí una gran necesidad de abordar la ignorancia que rodea a esta materia, para que las personas jóvenes puedan revelar su sexualidad a los padres sin encontrar los estereotipos y el prejuicio todavía muy extendidos en nuestra sociedad.

Ha habido un debate considerable en las publicaciones sobre la salud mental de los "gays" o las lesbianas jóvenes (SAVIN-WILLIAMS y RODRÍGUEZ, 1993). Algunos estudios no han comunicado diferencias entre los individuos homosexuales y heterosexuales, pero en la actualidad parece haber un consenso creciente de que existe un problema grave de salud mental aquí. En un estudio bien diseñado en el Reino Unido (COYLE, 1993), se encontró que los jóvenes "gays" tenían una salud mental significativamente peor que un grupo de control. En los EE.UU., D'AUGELLI y HERSHBERGER (1993) encontraron que el 42% de los jóvenes "gays" y lesbianas que estudiaron habían intentado suicidarse el año anterior. ROTHERAM-BORUS y cols. (1994) comunicaron cifras similares. BRIDGET (1995) encontró que, de 20 adolescentes lesbianas relativamente aisladas, 14 habían intentado suicidarse o habían contemplado seriamente el suicidio. Los problemas de salud mental son importantes con relación a la orientación sexual, pero no son sencillos de abordar. Muchos profesionales están preocupados por la cuestión de los estereotipos a la que hemos hecho referencia, mientras que las personas jóvenes se resistirán a que los clasifiquen en grupos que necesiten de alguna manera ayuda especial.

© Ediciones Morata, S. L.

COYLE (1998) hace ver que no es la identidad "gay" o lesbiana misma lo que constituye la causa de dificultad. Por el contrario, es la situación en que las personas jóvenes se encuentran, bajo presión para ocultar sus sentimientos, sin vía para el apoyo o la asistencia, e incapaces normalmente de compartir la carga de sus preocupaciones con sus familias. La combinación de aislamiento y sentimiento de estigma asociado con la homosexualidad crea a menudo un estrés intolerable. No hay duda de que los educadores y otras personas tienen un reto sustancial ante ellos. Por tanto, es esencial que adoptemos un enfoque con iniciativa para este asunto. Un apoyo de más fácil acceso es fundamental, y también lo es una nueva perspectiva para el currículum de educación sexual. Es preciso hacer frente a la homofobia, especialmente en el entorno escolar. Las actitudes tienen que cambiar si debemos dar a los jóvenes "gays" y lesbianas la misma oportunidad que a los otros para desarrollar una identidad sexual sana y saludable.

Paternidad adolescente

Durante la última década ha habido un creciente interés por la cuestión de la paternidad temprana. Este fenómeno ha sido especialmente acusado en EE.UU., que ostenta la tasa de embarazo adolescente más alta del mundo, así como en Gran Bretaña, que posee la más alta entre los países europeos (COLEMAN, 1997a). Sin embargo, diversos factores entorpecen una comprensión clara de esta cuestión. *En primer lugar*, es equívoco hablar de paternidad adolescente como concepto general. Es evidente que la paternidad para un joven de 19 años es una experiencia completamente diferente que para uno de 14 ó 15 años. Sin embargo, es demasiado infrecuente que se reconozca la significación del estadio evolutivo del joven padre al analizar la cuestión. Aquí, nos referiremos sobre todo a los padres menores de 16 años.

Un segundo problema es el proceso de formación de estereotipos que tanto ha afectado a los padres adolescentes poco más o menos durante la última década en Gran Bretaña y EE.UU. Cuando los políticos y otros comentaristas describen a este grupo como parásitos del Estado, o como individuos que recurren al embarazo para saltarse las listas de espera para la obtención de vivienda, se crea un clima que hace difícil considerar las necesidades de los jóvenes padres en una manera racional y constructiva. Sin embargo, no son sólo los políticos los responsables del estereotipo negativo. Casi todas las investigaciones sobre este grupo de adolescentes examinan las desventajas de la paternidad temprana (véanse, por ejemplo, las revisiones de LASK, 1994, y COLEY y CHASE-LANSDALE, 1998). Aunque algunos trabajos hacen resaltar los peores resultados para los hijos de los padres adolescentes, otros estudios se centran en las características de los jóvenes que se convierten en padres a una edad temprana. Estos estudios comparan a menudo las destrezas de educación de las personas jóvenes con las de padres de más edad, casi siempre en detrimento del grupo adolescente. Explícita o implícitamente, la gran mayoría de las investigaciones sobre esta materia adoptan lo que se podría llamar un "modelo de déficit" de la paternidad adolescente. Este modelo presta un mal servicio no sólo a las personas jóvenes en cuestión, sino a la propia empresa investigadora (COLEMAN y DENNISON, 1998).

© Ediciones Morata, S. L.

Un tercer problema son los limitados datos de investigación disponibles sobre paternidad adolescente en el Reino Unido y en Europa en general. Aunque ha habido algunos buenos estudios, la mayor parte de la investigación sobre esta materia tiene su origen en EE.UU. Está claro que las poblaciones de padres jóvenes de países diferentes no son comparables, y existe un peligro real de utilizar conclusiones de un país y aplicarlas en otro. Un ejemplo de esto es que casi todos los estudios en Norteamérica se han basado en poblaciones afroamericanas; sin embargo, en el Reino Unido sólo un pequeño número de padres adolescentes procede de minorías (DENNISON y COLEMAN, 1998a).

Por supuesto, no todas las jóvenes tienen las mismas probabilidades de convertirse en madres adolescentes. Como hemos indicado anteriormente, algunas corren más riesgo de maternidad no deseada que otras y, entre este grupo, algunas continuarán con el embarazo, mientras que otras decidirán ponerle fin. Por tanto, es importante advertir que la incidencia de embarazo adolescente difiere entre las regiones geográficas de un país. En el Reino Unido, las cifras de concepción son más altas en las áreas urbanas, mientras que las localidades rurales tienen tasas más bajas (BABB, 1993). Varios estudios han mostrado una fuerte asociación entre el nivel socioeconómico y la incidencia de embarazo y maternidad adolescente. Como BABB dice: "los niveles más altos de nacimientos adolescentes se producen en las jóvenes con mayor desventaja socioeconómica". Además de estos factores demográficos generales, hay otras variables que desempeñan un papel. Así, por ejemplo, varios comentaristas han documentado una asociación entre el embarazo en la adolescencia y experiencias similares entre las madres de estas jóvenes (por ejemplo, SIMMS y SMITH, 1986). Además, parece que adolescentes especialmente vulnerables, como las que se han criado al cuidado de las autoridades locales, tienen más posibilidades que otras de ser madres a una edad temprana (QUINTON y RUTTER, 1988; CORLYON y MCGUIRE, 1997). Una joven describe su motivación para ser madre de la manera siguiente:

> "No creo que yo echara de menos mi infancia, porque realmente no la tuve de todas maneras. Me pusieron de patitas en la calle cuando tenía 3 años, mi madre me abandonó y mi padre me pegaba, y sufrí maltrato sexual cuanto tenía 5 años, de manera que nunca tuve una infancia propia. No la echo de menos porque nunca la he tenido. Y cuando tenía más o menos 14 años, estaba en un orfanato y todo lo que sentía era que nadie me quería, que nadie me había querido nunca y que nadie me querría nunca, y entonces es cuando decidí que quería mi propia familia, y eso es lo que he hecho".
>
> (Madre joven de 16 años, participante en el estudio comunicado en DENNISON y COLEMAN, 1998b.)

Una de las cuestiones a las que se dirige más a menudo la investigación sobre este asunto se refiere a las características de las jóvenes madres. Algunos estudios se centran en los perfiles psicológicos de estas adolescentes, mientras que otros examinan las destrezas educativas, el conocimiento del desarrollo infantil y las actitudes hacia la maternidad. Es probable que los estudios realizados en EE.UU. destaquen los atributos negativos asociados con este grupo de padres. Por tomar un ejemplo, el trabajo de OSOFSKY y sus colaboradores ha mostrado que las madres jóvenes están más deprimidas, son más variables en su afecto y están menos inclinadas emocionalmente hacia sus bebés que las

© Ediciones Morata, S. L.

madres mayores (OSOFSKY y cols., 1993). En otro estudio importante —el Estudio Multigeneracional de Baltimore (*Baltimore Multi-Generational Study*)— los autores documentan diversos factores de riesgo entre las madres adolescentes, incluido el bajo logro educativo, los problemas de comportamiento y la mala salud (FURSTENBERG y cols., 1989).

No todos los estudios británicos han evitado una perspectiva de déficit, pero existen datos de un enfoque más equilibrado entre algunos autores en este país. Un buen ejemplo de esto se puede encontrar en el trabajo de PHOENIX (1991). Esta autora examinó las experiencias de 80 jóvenes que quedaron embarazadas entre los 16 y los 19 años de edad. PHOENIX encontró que formaban un grupo heterogéneo por lo que se refiere al origen étnico, el nivel educativo y el empleo, y a sus razones para tener hijos. Sin embargo, a todas les unía una experiencia común de pobreza, y una determinación para hacer lo mejor por su hijo, a menudo en circunstancias sumamente difíciles. PHOENIX sostenía que, en comparación con mujeres mayores en situaciones socioeconómicas similares, estas jóvenes estaban afrontando la situación igual de bien. Sus oportunidades y posibilidades vitales habían sido, en todo caso, limitadas, de manera que se podía considerar que convertirse en madre había sido un camino constructivo y realista que escoger.

El origen familiar de los progenitores adolescentes ha recibido menos atención, en términos relativos, que otros asuntos en este campo. Sin embargo, desde principios de la década de 1990, ha habido un interés creciente en este aspecto de la paternidad adolescente, y estudios en EE.UU. han comenzado a identificar el papel clave desempeñado por la abuela (CHASE-LANSDALE y cols., 1991; EAST y FELICE, 1996), mientras que DENNISON y COLEMAN (1998b) comunican el primer estudio de este tipo del contexto familiar de la paternidad adolescente en el Reino Unido. Hay varias cuestiones que deben tratarse. *En primer lugar*, surge la pregunta respecto a si la residencia conjunta, es decir, el que la madre adolescente y la abuela vivan juntas, es beneficiosa para la joven madre. *En segundo lugar*, podemos preguntar si la abuela puede ofrecer un modelo de rol valioso para la joven en los primeros estadios de la maternidad, y en qué circunstancias se proporciona mejor el apoyo. *En tercer lugar*, puede ser interesante examinar las pautas de educación de las abuelas, y considerar si hay estilos particulares que capaciten más que otros. Una joven describe sus preocupaciones acerca del rol de su madre en el cuidado infantil:

> "Bueno, en realidad, cuidar de ella, la mayor parte lo hice yo. Realmente todo lo hice yo, mi madre durante todo el tiempo sólo me ayudaba. Porque después de tenerla yo volví a la escuela; yo pensaba que mi madre iba a hacerse cargo, ¿sabes?, como si el bebé fuera suyo, pero no lo hizo. Era como si ella lo tuviera cuando yo iba a la escuela, y cuando yo volvía a casa, yo me hacía cargo, ¿sabes? Al principio, me preocupaba que el bebé comenzara a pensar que mi madre era su madre, ¿entiendes lo que quiero decir? Ella no sabría quién era yo, pero sí lo sabe".
>
> (Joven madre de 15 años, participante en el estudio comunicado en DENNISON y COLEMAN, 1998b.)

En cuanto a la residencia conjunta, BROOKS-GUNN y CHASE-LANSDALE (1995) proporcionan una buena revisión. Señalan que, aunque los primeros estudios

© Ediciones Morata, S. L.

comunicaban varios beneficios de la residencia conjunta, investigaciones más recientes han evidenciado el hecho de que el ambiente familiar multigeneracional puede no servir necesariamente de apoyo para la joven madre o para su bebé. En particular, señalan que las madres que conviven con sus propias madres informan de niveles altos de estrés (CHASE-LANSDALE y cols., 1994), y que los bebés y los niños pequeños que viven en estas circunstancias tienen un menor rendimiento intelectual. BROOKS-GUNN y CHASE-LANSDALE concluyen que los resultados contrapuestos se pueden explicar, en parte, por las diferentes edades de las madres jóvenes en los diversos estudios. Así, proponen que la residencia conjunta puede ser beneficiosa para las adolescentes en el grupo de menor edad, mientras que será menos favorable para las que son mayores. Esta conclusión tiene sentido, y es consecuente con los resultados comunicados por DENNISON y COLEMAN (1998b). En este estudio, una comparación de las adolescentes menores y las mayores que vivían con la abuela muestra mejor ajuste en el grupo más joven.

En cuanto a las relaciones madre-abuela, WAKSCHLAG y cols. (1996) mostraron el camino desarrollando una Escala de Calidad Intergeneracional (*Scale of Intergenerational Quality*) para el estudio de este asunto. DENNISON y COLEMAN (1998b) revisaron la escala para hacerla más apropiada para un contexto británico e identificaron cinco dimensiones de la relación, que incluyen: proximidad emocional, validación de las destrezas educativas de la joven madre, madurez de la joven madre, independencia y conflicto. Los resultados de una muestra de 60 parejas madre-abuela muestran un alto nivel de proximidad emocional, niveles relativamente bajos de conflicto y grados moderados de validación. Los resultados indican que las mejores relaciones dependen de la validación de las abuelas de la capacidad educativa de sus hijas, y un reconocimiento de su madurez y necesidad de independencia. Se necesitan más trabajos en esta área, ya que está claro que las relaciones familiares desempeñan un papel clave facilitando a las adolescentes el desarrollo de las destrezas y la confianza necesarias para convertirse en progenitores efectivos.

Sobre el tema de las relaciones familiares, es sorprendente la poca atención que se presta al lugar del compañero en la consideración de la paternidad adolescente. La mayor parte de los autores sobre esta materia contribuyen a la impresión general de que los jóvenes padres son invisibles o están ausentes. Dicho esto, es importante no subestimar la dificultad de implicar a los varones en el proceso de investigación. Estos pueden recelar de un entrevistador desconocido, o carecer de confianza con respecto a su papel. A causa de esto, se da por supuesto comúnmente que los varones no desean asumir ninguna responsabilidad en la educación de su hijo o desempeñar un papel activo en ella.

Hallazgos recientes no apoyan este enfoque (VORAN, 1991; SPEAK, 1997). Gran cantidad de padres adolescentes mantiene contacto con sus hijos y desempeña un rol en su educación. Sin embargo, hay varios obstáculos, algunos de los cuales parecen a veces insuperables a los hombres jóvenes que todavía no están seguros de su lugar en la sociedad. En primer lugar, gran parte de las relaciones formadas en los años intermedios de la adolescencia no sobreviven. Así, es preciso superar los problemas de acceso al niño, el resentimiento y o el conflicto entre los padres, o ambas cosas, y las actitudes de la abuela y otros miembros de la familia extensa. Además, los factores económicos también desempeñan su

© Ediciones Morata, S. L.

papel, ya que el joven muchacho puede estar buscando trabajo o estar incluido en un esquema de formación en otra área, lo que dificulta las visitas. A pesar de todo esto, los datos muestran que, cuando existe un compromiso positivo con el padre, se puede esperar un resultado mejor para el niño (ROBINSON, 1988). Se necesita más investigación, y también que los profesionales reconozcan que el padre joven tiene un papel importante que desempeñar. Una mujer joven describe a su compañero como sigue:

> "Bueno, él era muy positivo, sí, realmente, porque teníamos sólo 17 años en aquel momento. Veíamos a nuestros amigos, pero yo pensaba: ¿Qué pensará él de estar atado a un bebé? Sus amigos se van a pelear con él, y un día puede que se vuelva y diga: 'He tenido bastante, no veo a mis amigos, no voy a ningún lado, lo único que hago es estar sentado aquí contigo y con ese bebé'. Pero estaba siempre, no estaba siempre fuera con sus amigos, pero iba con ellos. Pero a la vez pasaba mucho tiempo conmigo. Encontraba tiempo para nosotros dos. Ello nos ha acercado un poco más de lo que estábamos. Al principio, estábamos realmente muy próximos, él hacía cosas por la niña, no me dejaba hacer nada, pero no ha seguido así. Sin embargo, es un gran tipo, tengo que decirlo. Por supuesto, discutimos un poco, cuando la niña llora y eso, y él es algo brusco con ella, y entonces yo empiezo a gritar, pero pienso que estamos más cerca de lo que hemos estado nunca".
>
> (Madre joven 18 años de edad, participante en el estudio comunicado en DENNISON y COLEMAN, 1998b.)

Educación sexual efectiva

Parece apropiado concluir este capítulo con una consideración de la educación sexual, y examinar algunos de los aspectos en que se podría modificar para tener en cuenta las necesidades reales de las personas jóvenes. *En primer lugar*, está claro que la educación sexual no puede centrarse sólo en la biología. Aunque ésta debe ser un componente importante, lo que las personas jóvenes necesitan más son los elementos que se refieren al contexto social de la sexualidad, junto con las relaciones y la ética del comportamiento sexual. Enseñar la biología del sexo es relativamente sencillo, pero crear un programa de educación sexual que permita a los jóvenes explorar los dilemas y contradicciones inherentes en la conducta sexual, y desarrollar las destrezas de relación necesarias es mucho más difícil. Es esta dirección la que debería tomar la nueva reflexión.

Un segundo elemento de la buena educación sexual tiene que ver con la importancia de tratar las necesidades tanto de los varones como de las mujeres jóvenes, así como las de las culturas minoritarias y las de "gays", lesbianas o bisexuales. Por lo que se refiere al género, es un hecho que los programas de educación sexual rara vez consideran la significación de la buena comunicación entre los hombres y las mujeres, ni dan a los jóvenes una oportunidad para explorar las nociones convencionales de masculinidad y feminidad. Además, es casi seguro que los dos sexos necesitan cosas algo diferentes a las clases de educación sexual, de manera que puede haber necesidad para parte del currículum de grupos de un solo sexo para hacer posible un debate abierto. Por lo que a las necesidades de otros grupos se refiere, la clave aquí es que los programas de educación sexual se adelanten a reconocer las minorías y valorar sus experien-

© Ediciones Morata, S. L.

cias. Las necesidades de estos grupos no se pueden satisfacer a menos que estos jóvenes se sientan a salvo del prejuicio y la posibilidad de hostigamiento, sea de naturaleza racista o sexista. La responsabilidad de crear un ambiente seguro debe pesar sobre el profesional adulto.

Un tercer factor que es esencial para una educación sexual efectiva es un reconocimiento de los diversos niveles de conocimiento entre los alumnos. Como se indicó antes, las personas jóvenes muestran una variación considerable en su conocimiento de la sexualidad. Tanto la edad como el género son factores, pero igualmente importante es el hallazgo (WINN y cols., 1995) de que los alumnos conocen más sobre algunas cuestiones que sobre otras. Así, la comprensión de la fertilidad por las personas jóvenes es relativamente mala a diferencia de su conocimiento del VIH/SIDA. Esta información debería inspirar los programas de educación sexual, y debería ayudar a los profesores a prestar más atención a la necesidad de evaluación.

MITCHELL (1998) establece un punto importante cuando sostiene que no necesitamos programas de educación sexual que se aseguren de las decisiones que es probable que los jóvenes tomen en el dominio del comportamiento sexual. La educación sexual no debe ser prescriptiva, ni debe dar un mensaje moral sobre lo que es correcto o está equivocado. Los programas de educación sexual más efectivos proporcionarán a los jóvenes información y además destrezas interpersonales, de modo que puedan realizar elecciones informadas sobre lo que es correcto para ellos. Por supuesto, este punto de vista no lo comparten todos los que se interesan en esta materia. Desde 1997, el gobierno federal en EE.UU. ha liberado enormes cantidades de dinero para financiar programas que propongan el mensaje de que la abstinencia de la relación sexual es la decisión correcta para los jóvenes. Este enfoque no se ha puesto de manifiesto en la política gubernamental en los países europeos, pero, no obstante, la anulación de un mensaje moral parece ser esencial para que los programas tengan credibilidad para las personas jóvenes.

Por último, como indica REISS (1993), es importante preguntar cuáles son las metas para cualquier programa de educación sexual. La educación sexual efectiva no impedirá el embarazo adolescente. Aunque la ignorancia puede desempeñar a veces un papel, conduciendo a un embarazo no deseado, rara vez será el único factor implicado. Si la intención es prevenir, o al menos reducir, el número de concepciones no deseadas entre los jóvenes, tendrá que haber diversas estrategias, incluidos servicios de salud sexual más accesibles y aceptables, y una más amplia variedad de oportunidades educativas y de empleo para las jóvenes. Estas estrategias, por supuesto, se tendrán que combinar con educación sexual más efectiva, pero es esencial reconocer que la educación sola no reducirá el embarazo adolescente. ¿Qué se quiere decir entonces con educación sexual efectiva? En nuestra opinión, significa el desarrollo y la distribución de programas que proporcionen a las personas jóvenes tanto el conocimiento como las habilidades de relación para asumir el control de su vida en la esfera del comportamiento sexual. En teoría, estos programas se convertirían en parte de un currículum más amplio de "habilidades para vivir" que se introduciría en todas las escuelas secundarias. Los datos proporcionados en este capítulo demuestran el valor potencial de esta política.

© Ediciones Morata, S. L.

Implicaciones para la práctica

1. Sin duda, ha habido cambios profundos en el comportamiento sexual de las personas jóvenes desde la década de 1960. El más importante de todos es el aumento en la actividad sexual entre quienes se encuentran en la adolescencia temprana e intermedia. A partir de los datos disponibles, podemos estar razonablemente seguros de que actualmente participan en actividades sexuales más jóvenes, y que lo hacen a una edad más temprana que en décadas anteriores. Este cambio está estrechamente relacionado con las modificaciones en el patrón de comportamiento sexual adulto, y no se puede ver aislado de otras tendencias sociales. Sin embargo, tiene implicaciones particulares para los educadores y los padres, y subraya la importancia crucial del momento de una educación para la salud y sexual eficaz.
2. El impacto del VIH/SIDA en los jóvenes ha sido considerable, a pesar del hecho de que, a medida que el siglo se acerca a su fin, existe menos preocupación de los adolescentes sobre esta enfermedad de transmisión sexual de la que había al principio de la década de 1990. El fenómeno del SIDA ha llevado a un enfoque amplio sobre el "sexo seguro", que incluye un interés en el conocimiento de las personas jóvenes sobre materias sexuales, sus actitudes hacia la práctica anticonceptiva y la accesibilidad de los preservativos. El "sexo seguro" está determinado por diversos factores, y los profesionales de la salud que trabajan en este campo han venido a reconocer que la edad, la actitud, el género, el tipo de relación sexual y el contexto social de la actividad sexual desempeñarán su papel. A consecuencia del SIDA, se ha aprendido mucho sobre el riesgo y la sexualidad en los jóvenes.
3. Ha habido un reconocimiento cada vez mayor de las circunstancias que afectan a las personas jóvenes que se desarrollan como "gays", lesbianas o bisexuales durante los años de su adolescencia. En particular, se ha prestado atención a los estadios de desarrollo de la identidad entre este grupo. Muchos autores han señalado las dificultades a las que se enfrentan los jóvenes "gays" y las jóvenes lesbianas, especialmente el aislamiento experimentado como resultado del prejuicio y los estereotipos negativos. Está claro que se necesita más apoyo, así como un cambio en la actitud, de manera que este asunto se pueda convertir en una parte aceptada del currículum de educación sexual en las escuelas.
4. La paternidad adolescente ha recibido un alto grado de atención, particularmente en los EE.UU. y en el Reino Unido, donde las tasas de embarazo adolescente son más altas que en otros países occidentales. Aunque gran parte de la investigación tiende a concentrarse en lo que se podría llamar el modelo de "déficit", que compara desfavorablemente a los padres jóvenes con los mayores, esta investigación pasa por alto los recursos de los padres adolescentes. Está claro que, dado el apoyo

© Ediciones Morata, S. L.

apropiado, los jóvenes pueden ser madres y padres eficaces, y es indispensable que los profesionales se centren en estrategias que faciliten las destrezas de educación entre los padres jóvenes, en lugar de poner de relieve sus limitaciones.

5. Hemos dedicado el último epígrafe de este capítulo a una consideración de la educación sexual efectiva. Sobre todo, es esencial reconocer que la educación sexual no se puede ver como una materia independiente en el currículum escolar, ni como una estrategia aislada de otros servicios de salud sexual. Para ser efectiva, la educación sexual se tiene que conceptualizar en una manera holística, incorporada a un currículum de "vida sana" en las escuelas, o integrada con otras medidas de apoyo sanitario en la comunidad. Si existe una lección que se deba aprender de la investigación en la sexualidad adolescente, es que la educación sexual en el sentido biológico estrecho no es lo que los jóvenes necesitan, ni es probable que tenga un efecto esencial sobre las actitudes o el comportamiento.

Bibliografía adicional

COLEMAN, J. y ROKER, D. (Eds.) (1998) *Teenage sexuality: health, risk and education*. Londres. Harwood Academic.

Una compilación de ensayos sobre diversos temas, incluido el conocimiento sexual, la anticoncepción, la educación sexual, la identidad de los "gays" y las lesbianas, etc. Muchos de los ensayos cuestionan el pensamiento aceptado, y plantean preguntas útiles para el comentario y el debate.

GULLOTA, T., ADAMS, G. y MONTEMAYOR, R. (Eds.) (1993) *Adolescent sexuality.* Londres. Sage.

Una compilación de ensayos de autores norteamericanos sobre la materia. Se destacan las perspectivas biológicas y conductuales.

HOLLAND, J., RAMAZANOGLU, C., SHARPE, S. y THOMSON, R. (1998) *The male in the head*. Londres. Tufnell Press.

Este libro contiene comentarios de personas jóvenes que hablan con franqueza sobre sus experiencias de riesgo sexual. Estos relatos se utilizan como base para una teoría de la heterosexualidad dominada por el varón. El libro resume también los hallazgos principales de los proyectos "Mujeres, riesgo y SIDA" y "Hombres, riesgo y SIDA", realizados por los autores durante la última década.

MOORE, S. y ROSENTHAL, D. (1995) *Sexuality in adolescence.* Londres. Routledge.

Una revisión excelente y accesible de la investigación sobre sexualidad en este grupo de edad. El libro se ha reimpreso dos veces, y es una elección muy popular de los estudiantes y los profesionales sanitarios que desean una introducción a esta materia.

MOORE, S., ROSENTHAL, D. y MITCHELL, A. (1996) *Youth, AIDS, and sexually transmitted diseases*. Londres. Routledge.

Un libro de los mismos autores, que considera en particular la cuestión de las enfermedades de transmisión sexual. De nuevo, digno de leer y muy útil.

© Ediciones Morata, S. L.

CAPÍTULO VII

Salud adolescente

En este capítulo, examinamos diversos aspectos de la salud adolescente, incluidos los riesgos para la salud. Por supuesto, hay algunas formas bastante obvias de riesgo sobre las que las personas jóvenes tienen poco control: crecer en la pobreza (DENNEHY y cols., 1997; ROKER, 1998); los efectos de la guerra y la condición de refugiado; ser convertido en víctima y recibir los malos tratos de los adultos; el hambre y la opresión política (GIBSON-KLINE, 1996). En diversas partes del mundo, todos estos factores pueden presentar riesgos de salud para las personas jóvenes, y lo hacen, pero aquí nos centraremos en aspectos que tienen más a menudo la consideración de "salud personal" (aunque a través del capítulo examinaremos cómo los adultos y la sociedad más amplia en general afectan a los comportamientos de salud del adolescente).

Como HURRELMAN y LOSEL (1990) han propuesto, los comportamientos personales en la adolescencia pueden contribuir a la morbilidad y la mortalidad, de manera que el tabaco, la bebida, el uso de drogas y otras actividades peligrosas afectan a la salud de la persona joven. Mientras que, por una parte, se puede considerar que los adolescentes son un sector sano de la población, ya que hacen menos uso de los servicios de salud que las personas en otros grupos de edad, por otra, también es muy probable que corran riesgos de diversas clases con su salud. Este dilema es lo que consideraremos en este capítulo. Exploraremos los asuntos siguientes:

1. los riesgos de salud de los adolescentes que preocupan a la sociedad adulta;
2. las preocupaciones de salud de las propias personas jóvenes;
3. la salud mental en la adolescencia;
4. los deportes y las actividades físicas.

Los años de la adolescencia son un período en donde las personas jóvenes tienen que hacer grandes ajustes a los cambios que se producen en ellos mismos y en la sociedad, y respecto a las expectativas que la sociedad tiene sobre ellos.

© Ediciones Morata, S. L.

Muchas personas jóvenes experimentan la transición a la edad adulta con relativa facilidad, pero algunas son obstaculizadas por fuerzas económicas y estructurales que hacen muy difícil su paso a la posición adulta. Otras tienen la desgracia de verse obligadas a afrontar demasiados retos para su autoestima y su identidad a la vez. Para algunas personas jóvenes en estas situaciones, el comportamiento antisocial o la conducta autodestructiva pueden ser la consecuencia de su necesidad de encontrar posición social o consuelo. Sin embargo, esta teoría de "déficit" no es suficiente en sí misma para explicar el atractivo de correr riesgos, y es importante comprender la atracción muy evidente para algunos adolescentes de los comportamientos que provocan emociones fuertes y que son potencialmente peligrosos, y las promesas y negativas que los diversos sectores de la sociedad adulta les ofrecen. También parece que la búsqueda de excitación es simbólica, en el sentido de que las personas jóvenes "utilizan" estos comportamientos para identificarse, aunque de manera mal orientada, con los patrones adultos de comportamiento.

La preocupación adulta se ha centrado, en particular, en el uso de drogas y alcohol, el consumo de cigarrillos, la conducta sexual y la delincuencia. La mayor parte de estos comportamientos no serían alarmantes si se vieran en adultos, pero se percibe que son inapropiados para las personas en proceso de crecimiento. SILBEREISEN y cols., (1986), por ejemplo, plantean que varias de las llamadas actividades "antisociales" son en realidad ocupaciones autorreguladoras deliberadas y dirigidas a afrontar aspectos del desarrollo adolescente y que pueden desempeñar un papel evolutivo constructivo, al menos durante un período breve. Aunque estos comportamientos pueden ser simbólicos (es decir, la persona joven se compromete en ellos a causa de un deseo de crear una imagen de sí mismo de madurez, o como un medio percibido de conseguir atractivo y sociabilidad), pueden poner, sin embargo, en riesgo a los adolescentes. Como los adultos, los adolescentes adoptan a menudo comportamientos en la creencia de que serán de ayuda para alcanzar algún fin deseado, como dar placer o ganar la aceptación de los compañeros. Al hacerlo, es probable que ignoren o dejen de lado las pruebas de que esos comportamientos particulares pueden suponer una amenaza potencial para ellos.

El concepto de asunción de riesgos está mal definido. ¿Es parte de la estructura psicológica de la juventud —un estadio de búsqueda de emociones en la transición evolutiva— o un paso necesario para la adquisición de las destrezas y la autoestima adultas? ¿O es consecuencia de un impulso social o cultural de los adultos para marginar a la juventud, porque ven a los jóvenes, en su transición de niño controlable a adulto controlado, como origen de problemas y como una amenaza para la estabilidad de la comunidad? Antes de que consideremos estas preguntas, necesitamos definiciones más claras de lo que se quiere decir por asunción de riesgos. HENDRY y KLOEP (1996) ofrecen las tres categorías siguientes de comportamiento de asunción de riesgos.

En primer lugar, hay comportamientos de búsqueda de emociones. Son conductas excitantes o de búsqueda de sensaciones que activan y ponen a prueba los límites de las propias capacidades. Estos comportamientos se pueden observar en niños lo mismo que en adolescentes y adultos. Lo que distingue el comportamiento de búsqueda de emociones adolescente es una combinación de frecuencia (toman parte en estas actividades más a menudo que los adultos para

© Ediciones Morata, S. L.

ponerse a prueba a sí mismos y aprender) y recursos (tienen más acceso que los niños al dinero y al tiempo, y como resultado de su experiencia limitada, carecen de juicio de sus propias capacidades y el alcance del riesgo que están corriendo).

En segundo lugar, hay comportamientos de asunción de riesgos controlados por la audiencia. Para ser aceptados, encontrar un lugar en un grupo de compañeros y establecer una posición social, las personas tienen que demostrar algunas cualidades y capacidades. Así, es obvio que la mayoría de los comportamientos peligrosos precisan una audiencia. Esta puede ser la razón por la que los adultos no toman parte tan a menudo en episodios de asunción de riesgos demostrativa: tienen medios simbólicos de evidenciar su posición social, en titulaciones, ropas caras y coches deportivos. Existe una subcategoría especial de comportamiento de asunción de riesgos controlado por la audiencia en la que los jóvenes se comprometen con la intención de impresionar o provocar a otras personas. Los adultos limitan muchos comportamientos y actividades adolescentes, y desafiar normas es para muchos adolescentes un paso en el desarrollo de la independencia. Dispuestos a romper el dominio de los adultos negándose a obedecer sus órdenes y a acatar sus prohibiciones, los adolescentes pueden no ser siempre capaces de discriminar entre cuáles se hicieron para reprimirlos y cuáles iban en su mejor interés. Esto puede llevar a comportamientos de asunción de riesgos (es decir, de violación de normas), reforzados por las reacciones negativas de los adultos.

En tercer lugar, hay comportamientos de asunción de riesgos que son conductas irresponsables. No se realizan a causa del peligro que suponen, sino a pesar de él, para lograr otras metas deseadas. Estos comportamientos irresponsables demuestran la incapacidad de los individuos para ver las consecuencias a largo plazo o, si éstas son evidentes, su falta de disposición para abstenerse de estas actividades a causa de las ventajas a corto plazo percibidas. Ejemplos de estos comportamientos son el fumar y el beber, no hacer ejercicio o practicar el sexo sin protección. Es obvio que comportamientos como emborracharse o no utilizar preservativos no son atractivos a causa de los riesgos que suponen, pero se mantienen por otras razones que son transitoriamente más importantes que estas consecuencias. Como ARNETT (1998) ha propuesto, las culturas deben aceptar concesiones mutuas en la socialización entre la promoción del individualismo y la autoexpresión, por una parte, y la promoción del orden social, por otra. Sociedades como la nuestra pagan el precio de promover el individualismo y el logro teniendo tasas más altas de asunción de riesgos adolescente en respuesta a la cultura adulta.

Consumo de cigarrillos

GOLDING (1987) advirtió que la disminución en el hábito de fumar en los países industrializados ha sido espectacular. En tres décadas, por ejemplo, ha caído del 70% al 40% entre los varones adultos del Reino Unido. Sin embargo, dentro de esta tendencia general, se pueden advertir varias cuestiones en relación con los gradientes de género, clase social y edad. Se notaron fuertes gradientes de grupo socioeconómico en la población adulta, siendo la frecuencia más alta en el grupo “trabajador manual no especializado” y más baja en los grupos “profe-

© Ediciones Morata, S. L.

sionales". También existían diferencias de género y regionales. ¿Hasta qué punto estas características se repetían en la población adolescente? El consumo de cigarrillos se establece a menudo en la adolescencia y tiene consecuencias a largo plazo significativas desde el punto de vista de la morbilidad y la mortalidad en la edad adulta (HOLLAND y FITZSIMONS, 1991). Aproximadamente el 10% de los adolescentes de 11 a 15 años de edad es fumador regular, y ha habido pocos cambios durante los doce últimos años (DIAMOND y GODDARD, 1995). Sin embargo, los datos del Estudio General de las Familias (*General Household Survey*) en el Reino Unido indican una disminución en las tasas de consumo entre los jóvenes de 16 a 19 años entre 1972 y 1992 (COLEMAN, 1997a).

Numerosos estudios han mostrado una diferencia de género en la población adolescente, teniendo las chicas más posibilidades de fumar que los chicos. Así, por ejemplo, en Gran Bretaña un estudio de la Departamento de Educación para la Salud (*Health Education Authority*) encontró que el 24% de las muchachas de 15 o 16 años de edad fumaba diariamente, en comparación con un 15% de los chicos (TURTLE y cols., 1997). LLOYD y LUCAS (1997) examinaron esta diferencia con más detenimiento, mostrando que la disparidad entre ambos sexos comienza a hacerse aparente a los 13 años de edad, y aumenta durante los años siguientes hasta los 16 años. Este hallazgo se ilustra en la Figura 7.1. Se comunican patrones similares de consumo de cigarrillos en otros países, por ejemplo, en Australia (HEAVEN, 1996) y en los Estados Unidos y otros países europeos (SEIFFGE-KRENKE, 1998).

HOLLAND y FITZSIMONS (1991), JACOBSON y WILKINSON (1994) y LLOYD y LUCAS (1997) han observado que los adolescentes fumadores tienden a manifestar algu-

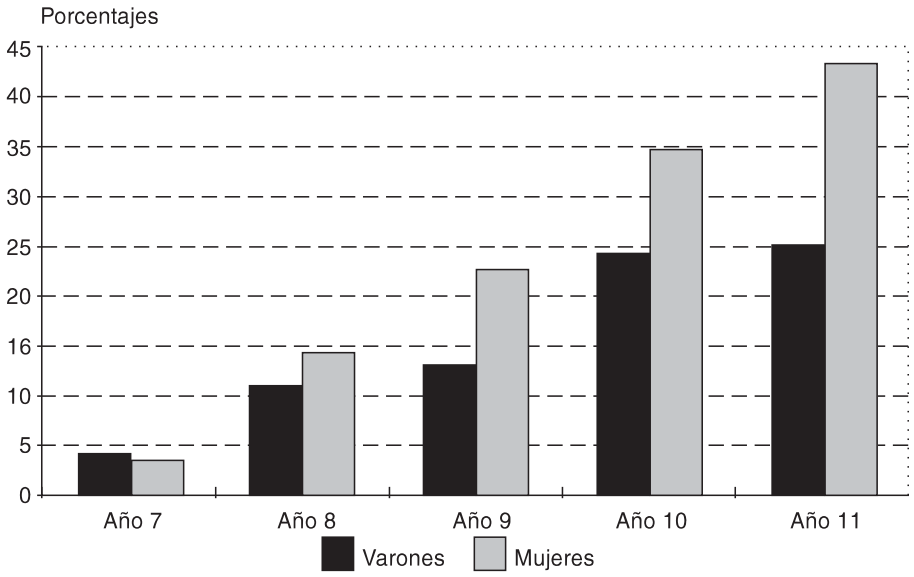

Figura 7.1. *Porcentaje de chicos y chicas que son fumadores regulares de cigarrillos, según el año escolar en Inglaterra, 1996.*

Fuente: LLOYD y LUCAS (1997).

© Ediciones Morata, S. L.

nas características generales: tienen familiares y amigos que fuman; es más probable que procedan de familias monoparentales; pueden tener baja autoestima, menos confianza, más ansiedad y escasas aspiraciones educativas, y su tiempo de ocio lo pasan trabajando a media jornada o "yendo a sus lugares preferidos". En un estudio de escolares, GODDARD (1989) encontró que los adolescentes tenían muchas más posibilidades de ser fumadores si lo hacían otras personas en la casa. Los hermanos y hermanas parecían tener más influencia a este respecto que los padres. Estos resultados se confirman en un estudio de adolescentes escoceses emprendido por GLENDINNING y cols. (1992). Aunque la mayor incidencia de regularidad en el fumar parece comenzar a los 14 años de edad, esto va precedido por un estadio de experimentación a una edad anterior (HOLLAND y FITZSIMONS, 1991). En un "Estudio del Estilo de Vida de Trent" se solicitó a fumadores regulares que indicaran dónde era más probable que lo hicieran. Los lugares identificados con más frecuencia eran fiestas, de camino a la escuela y en la calle (ROBERTS y cols., 1995).

COGGANS y cols. (1990) realizaron un estudio a gran escala del predominio como parte de una evaluación nacional de la educación en drogas. En este trabajo los jóvenes tenían de 13 a 15 años edad y se los identificó como representativos del intervalo tanto de clase social como de experiencia en educación en drogas que tipificaba a los alumnos de escuela en estos grupos de edad, aunque la muestra se extrajo totalmente del cinturón central de Escocia. El 15% poco más o menos de la muestra de COGGANS fumaba en el nivel "regular" (definido como un cigarrillo al menos por semana). DAVIES y COGGANS (1991) observaron una distribución extrañamente bimodal del consumo de cigarrillos en la población adolescente: un grupo importante lo hacía con muy poca frecuencia (19%) y el otro grupo (14%) era de fumadores frecuentes. En otras palabras, tenían más probabilidades de fumar los adolescentes mayores que los de menor edad, las mujeres que los varones y los jóvenes de grupos socioeconómicos bajos que sus correspondientes en grupos socioeconómicos más altos.

Otros datos de la relación con la clase social proceden del Estudio del Ocio y el Estilo de Vida de los Jóvenes (*Young People's Leisure and Lifestyle Study*) (HENDRY y cols., 1993), en el que un 19% de los jóvenes de 13 a 24 años se consideraba a sí mismo fumador. En conjunto, se percibe en los datos una tendencia clara con la edad, aumentando las proporciones de fumadores hasta un máximo a principios de la tercera década de vida y cayendo luego ligeramente. De mayor interés, sin embargo, es el hecho de que las diferencias de clase social, cuando se mide en la manera tradicional por la clase social del cabeza de familia, no fueron significativas, aunque la tendencia iba en la misma dirección advertida en otros estudios (los adolescentes cuyo padre era un trabajador no manual proporcionaban el 11% de los fumadores regulares, y los de un medio no manual, el 14%). Sin embargo, para las cuatro cohortes de más edad, fue posible medir la clase social actual en lugar de la clase de origen (por ejemplo, educación con dedicación plena, empleados en una ocupación semicualificada, etc.). Utilizando esta medida, vemos diferencias significativas en la categoría de fumador entre los grupos de jóvenes comprometidos en distintos tipos de actividad económica. Por ejemplo, sólo 11-13% de los jóvenes en educación superior o categorías profesionales e intermedias eran fumadores "regulares", en comparación con el 28% de los desempleados.

© Ediciones Morata, S. L.

Las intervenciones basadas en la escuela y dirigidas a reducir las tasas del consumo entre los adolescentes pueden mejorar el conocimiento, pero no influyen necesariamente en la conducta (NUTBEAM y cols., 1993). Los adolescentes tienen ya niveles altos de conocimiento sobre los riesgos que conlleva (MACFARLANE y cols., 1987; TURTLE y cols., 1997). La mayoría de los adolescentes fumadores indica que les gustaría dejarlo (TURTLE y cols., 1997), y en un estudio se ha mostrado que la opinión individual en el entorno de la práctica general coincide en la aceptación de abandonarlo (TOWNSEND y cols., 1991). Sin embargo, el efecto de la actividad individual de promoción de la salud con respecto al consumo de tabaco puede ser mínimo en comparación con las influencias sociales más amplias de la publicidad, los precios, las presiones del grupo de compañeros, la imitación de los padres y la adicción química, lo que indica la necesidad de un enfoque de educación para la salud con múltiples facetas (TOWNSEND y cols., 1994; MACFARLANE, 1993).

Consumo de alcohol

En la sociedad actual, el consumo de alcohol entre los adolescentes es común. Los datos de GODDARD (1996) muestran que, en Inglaterra, casi el 45% de los muchachos y aproximadamente el 35% de las muchachas ingieren semanalmente al menos una bebida alcohólica a los 15 años de edad. Estos hallazgos se reflejan en la Figura 7.2. Las publicaciones sobre la adicción a la bebida en los jóvenes describen este comportamiento como parte del proceso de socialización del niño en adulto (por ejemplo, SHARP y LOWE, 1989). En Inglaterra y Gales, la mayoría de los adolescentes (el 82% de los chicos y el 77% de las chicas) ya ha consumido su primera bebida "propiamente dicha" a los 13 años de edad. En Escocia, los escolares comienzan un poco después, pero alcanzan a sus iguales ingleses y galeses a la edad de 15 años (MARSH y cols., 1986). Sin embargo, es preciso señalar que la mayoría de los adolescentes beben alcohol tan sólo algunas veces al año y, para la mayoría de ellos, las primeras consumiciones se hacen en casa con los padres. Sólo cuando los adolescentes se hacen mayores, el contexto de la bebida se extiende a las fiestas o a las calles (HENDRY y cols., 1998), luego a los clubes y las discotecas y, por último, a los bares (TURTLE y cols., 1997). De nuevo, se pueden encontrar comparaciones internacionales en HEAVEN (1996) y SEIFFGE-KRENKE (1998).

Aunque las consecuencias a largo plazo para la salud de ingerir regularmente grandes cantidades de alcohol se comprenden bien, a corto plazo hay también efectos para la salud y sociales derivados de la bebida infrecuente pero muy abundante. Por consiguiente, parte de los datos sobre "ebriedad" pueden ser en realidad más interesantes . En el estudio realizado por MARSH y cols. (1986), alrededor del 30% de los chicos más pequeños y el 23% de las chicas más pequeñas que bebían en Escocia admitían haberse "emborrachado mucho" una vez o más. Es importante advertir que estas cifras no incluyen a los jóvenes que no eran bebedores. Teniendo presente la advertencia de que estas medidas son muy subjetivas, parece que este comportamiento alcanza el máximo para los chicos y las chicas a los 15 años de edad, pero después disminuye más rápidamente para las chicas.

© Ediciones Morata, S. L.

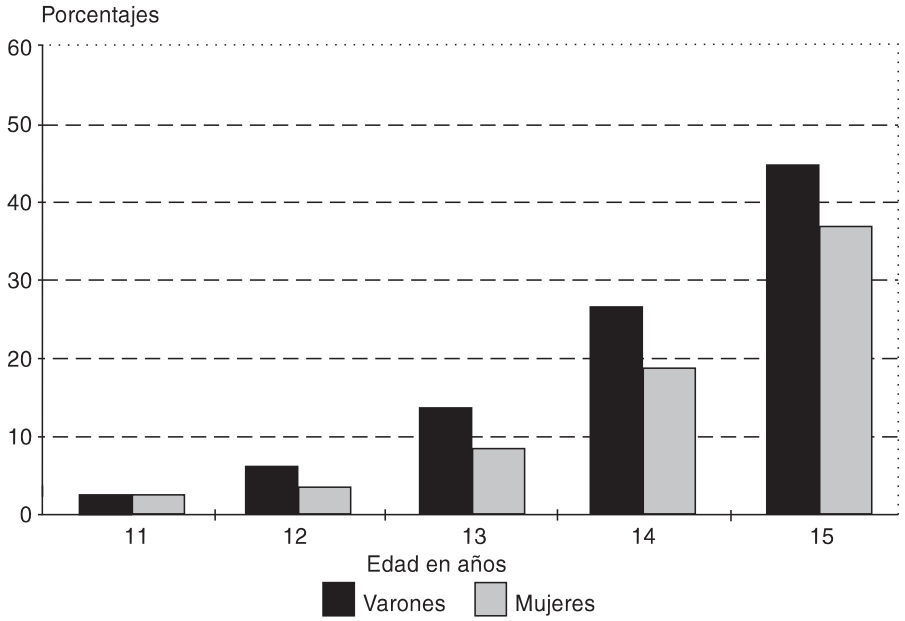

Figura 7.2. *Porcentaje de chicos y chicas que beben alcohol al menos una vez por semana en Inglaterra, según la edad, en 1994.*

Fuente: GODDARD (1996).

Los adolescentes pueden obtener alcohol con facilidad adquiriéndolo directamente. BALDING (1997) indica que aproximadamente una cuarta parte de los alumnos de 15 años comunicaba haberlo comprado en un supermercado o establecimiento de venta de bebidas alcohólicas para consumo externo la semana anterior, y un 10% lo había adquirido en un bar. Un estudio a mediados de la década de 1980 mostró que la mayor parte del consumo de alcohol de los jóvenes se hacía los fines de semana y, en relación con las cantidades, las chicas bebían menos que los chicos en todos los grupos de edad (MARSH y cols., 1986). El consumo de los varones aumenta con la edad, alcanzándose algunos niveles muy altos a los 17 años, mientras que el de las chicas alcanza el máximo en el último año de escolarización obligatoria (es decir, a los 16 años de edad). Las visitas al bar parecían alcanzar el máximo en la adolescencia avanzada y después disminuía a principios de la edad adulta. La mayoría de los adolescentes asocian la bebida con reacciones positivas, pero MARSH y cols. (1986) señalaron que con estos brotes específicos de ebriedad no se asociaban sólo los síntomas físicos inevitables, sino también problemas relacionados con la bebida, como el vandalismo y la atracción de la atención de la policía.

En el estudio de HENDRY y cols. (1998) de la juventud rural, los participantes hablaban mucho sobre la bebida y el papel que el alcohol desempeñaba al contemplar las preocupaciones de salud. Los jóvenes lo hacían por diversas razones, incluida la disponibilidad y la aceptabilidad de la bebida dentro del medio cultural general. Como los adultos, estos jóvenes comentaban que bebían para relajarse, para aumentar su sociabilidad y por los cambios sensoriales y cognitivos que pro-

© Ediciones Morata, S. L.

ducía. Para algunos, el alcohol había proporcionado una experiencia de "transformación" que les permitía trascender su ámbito perceptivo normal; para otros representaba un escape. Había algún indicio de que podían existir estadios en la manera de pensar de los jóvenes sobre la bebida: desde el consumo excesivo a una temprana edad, con pérdida de control, a los patrones "sensatos", y la bebida según los propios "límites". En ocasiones, los hermanos mayores o los amigos actuaban como consejeros, diciendo cómo debían beber o vigilando a los adolescentes menores en las fiestas. Las resacas y otros efectos molestos se aceptaban como parte del proceso de aprendizaje. Como un varón joven lo expresaba:

> "Yo solía beber un fin de semana sí y otro no. Cuando comencé a hacerlo por primera vez, bebía todos los fines de semana. Este año no he salido mucho realmente. Lo he dejado. Estoy intentando tomar sólo un par de copas, e incluso eso es demasiado a veces. (¿Cómo descubres cuál es tu límite?) Es saber beber…
>
> Sí, creo que sólo por experiencia. ¡Me emborraché unas cuantas veces! Pero ahora tomo sólo algunas copas, y no bebo demasiado, porque no me gusta emborracharme. (¿Cómo descubres tus límites?) Eso debes hacerlo, tienes que intentarlo. Debes hacerlo porque, si vas a beber, es esencial. Es parte del crecimiento".
>
> (Citado en HENDRY y cols., 1998.)

Para los jóvenes, beber es un medio de introducirse en un mundo de sensaciones más intensas. Sus razones para consumir alcohol —sociabilidad, descanso, compañía, excitación, etc.— son las mismas que las de los adultos, y los jóvenes perciben esta conducta como su aceptación cada vez mayor en la "sociedad que bebe". Lo que está claro es que la educación para la salud dirigida a los jóvenes sobre la cuestión del consumo de alcohol tiene que luchar contra los significados conferidos a estas actividades y los cambios fundamentales identificados tanto en los patrones de bebida como en sus razones para la embriaguez.

Drogas ilegales

Otra preocupación importante de la sociedad adulta es el uso inadecuado de drogas por los adolescentes. Las encuestas de este comportamiento indican un aumento entre los jóvenes durante la última década en todos los países occidentales (MEASHAM y cols., 1994; SULLIVAN y THOMPSON, 1994; PARKER y cols., 1998). Por lo que se refiere a las drogas ilegales, la utilizada más comúnmente es el cannabis. ROKER y COLEMAN (1997) mostraron que en Inglaterra hasta el 40% de los jóvenes en el grupo de edad de 14 a 16 años había utilizado cannabis, y estas cifras son similares a las de otros países. En un extenso estudio realizado en el noroeste de Inglaterra, PARKER y cols. (1998) examinaron a los jóvenes entre los 14 y los 18 años de edad, y los hallazgos indicaron un aumento en el uso del cannabis del 30% a los 14 años al casi 60% a los 18. Se utilizaban también otras drogas ilegales, aunque ni con mucho hasta el mismo punto. El éxtasis, por ejemplo, lo utiliza el 19% de los jóvenes de 18 años. Algunos datos del estudio de PARKER y cols. (1998) se ilustran en la Tabla 7.1.

© Ediciones Morata, S. L.

Tabla 7.1. *Predominio por edades del consumo de drogas ilícitas (14 a 18 años de edad, inclusive) según la droga individual*

	14 años (n = 776) %	*15 años (n = 752)* %	*16 años (n = 523)* %	*17 años (n = 536)* %	*18 años (n = 529)* %
Anfetaminas	9,5	16,1	18,4	25,2	32,9
Nitrito de amilo	14,2	22,1	23,5	31,3	35,3
Cannabis	31,7	41,5	45,3	53,7	59,0
Cocaína	1,4	4,0	2,5	4,5	5,9
Heroína	0,4	2,5	0,6	0,6	6,0
LSD	13,3	25,3	24,5	26,7	28,0
Hongos mágicos	9,9	12,4	9,8	9,5	8,5
Éxtasis	5,8	7,4	5,4	12,9	19,8
Disolventes	11,9	13,2	9,9	10,3	9,5
Tranquilizantes	1,2	4,7	1,5	3,9	4,5
Al menos uno	36,3	47,3	50,7	57,3	64,3

Fuente: PARKER y cols. (1998).

Una de las formas de uso inadecuado de drogas asociada con los adolescentes más jóvenes es el de los disolventes. Estudios británicos (IVES, 1990) indican que entre el 4% y el 8% de los alumnos de instituto los ha probado, y que su inhalación alcanza el máximo alrededor de los 13-15 años. En la muestra de DAVIES y COGGANS (1991), casi el 11% los había utilizado al menos una vez, una cifra que está más próxima a la indicada en el estudio de PARKER y cols. (1998). Debería advertirse que muchos de quienes los utilizan lo hacen tan sólo una o unas pocas veces. Sin embargo, a pesar de la baja incidencia del uso inadecuado continuado, es evidente que esta moda no ha desaparecido necesariamente, a pesar de atraer menos atención de los medios de comunicación en los últimos años. Parte de la preocupación radicaba en el hecho de que las directrices publicadas para los vendedores al por menor sobre la venta de pegamentos —el disolvente más conocido— han llevado a una tendencia al uso inadecuado de productos más peligrosos, como los aerosoles (IVES, 1990; RAMSEY, 1990). Un informe de un grupo de "inhaladores" procede de un estudio realizado por O'BRYAN (1989). Ese trabajo revela que las intervenciones de educación para la salud tienen que abordar la cuestión —en este caso, el abuso de disolventes— según el significado y el papel que tiene para los participantes. Todos los usuarios eran chicos de 14 años de edad aproximadamente. Se inhalaba poco en compañía femenina; en realidad, los implicados parecían ser chicos que estaban particularmente incómodos con las chicas. Estas, de todos modos, no forman parte de la cultura de andar vagando por las calles, en la que florece la inhalación.

En el estudio de HENDRY y cols. (1993), no se hicieron preguntas directas sobre el comportamiento de consumo de drogas, pero se interrogaba a los jóvenes tanto sobre sus actitudes hacia su utilización como sobre la proporción de

© Ediciones Morata, S. L.

jóvenes en su grupo de compañeros que las consumían. Los chicos tenían más probabilidades que las chicas de afirmar que algunos de sus amigos íntimos las utilizaban. La edad de 17 a 18 años era el período de máximo consumo: el 41% de este grupo de edad afirmaba que algunos de sus amigos íntimos hacían uso de ellas. Había una relación significativa entre los que afirmaban que un amigo íntimo era usuario de drogas y la clase social: hacía esta afirmación el 32% de los jóvenes de las clases sociales profesionales o intermedias, comparado con el 23% de los de la clase social de trabajadores semicualificados o no cualificados. También surgieron diferencias significativas, siendo más alta (48%) la declaración de consumo de drogas entre iguales en las áreas de viviendas ricas del sector privado. Se podría afirmar que esto prueba la falsedad de las teorías sobre el uso de drogas en las situaciones de privación general y social, y destaca la llegada de drogas de diseño caras o el predominio del cannabis. De particular interés en este estudio son los datos sobre este asunto para las cohortes de más edad analizadas según la clase social actual de los propios sujetos que respondieron. Los resultados demuestran una distribución claramente bimodal, en la que los niveles más altos de afirmación de uso de drogas entre los amigos están en los grupos que actualmente se encuentran en la educación superior y los desempleados.

Lo que se ha sostenido en este epígrafe, a partir de los aspectos clave de las preocupaciones adultas sobre la salud de los jóvenes, es que estos utilizan tanto las drogas legales como las ilegales para crear experiencias de transformación. Además, estas experiencias pueden tener para los adolescentes un valor simbólico (por ejemplo, parecer "formidable" o "mayor"). Por tanto, hay abundantes datos de que el uso de drogas ilegales por los adolescentes ha ido en aumento y está creciendo. Es más fácil acceder y disponer de drogas, y su uso se está considerando como parte de la sociedad y la cultura más amplias. PARKER y cols. (1998) lo hacen ver en el título de su libro: *Illegal leisure: the normalisation of adolescent recreational drug use* ["Ocio ilegal: La normalización del uso recreativo adolescente de las drogas"].

Sin embargo, la sociedad en general expresa una gran preocupación por ello. La expresión de esta preocupación puede hacer realmente más peligroso y atractivo el consumo de drogas de los adolescentes. Puede hacerlo peligroso criminalizando las drogas "blandas" y, así, marcando y "estigmatizando" a los usuarios, y puede hacer atractivo su uso para algunos grupos al crear la emoción de la ilegalidad y un riesgo "controlado por la audiencia" (por ejemplo, HENDRY y KLOEP, 1996). A su vez, esta exposición excesiva, a menudo por los medios de comunicación de masas, hace difíciles para los adolescentes las campañas de prevención basadas en la información, reduciendo así la efectividad de las políticas de reducción de daño. Los programas de prevención basados exclusivamente en dar información no parecen proporcionar cambios mensurables en el comportamiento (por ejemplo, ROBSON, 1996). ROKER y COLEMAN (1997) comunican los resultados de un estudio en el que se entrevistó a 2.100 jóvenes de 11 a 16 años de edad sobre la educación en drogas y la información sobre ellas. Estos indicaron que les gustaría recibir educación en drogas proporcionada por una persona con experiencia personal de drogas ilegales, y por recursos más confidenciales, como libros y folletos. Desde luego, hay gran insatisfacción con las ofertas actuales de los programas de educación para la salud (por ejemplo, SHUCKSMITH y HENDRY, 1998).

© Ediciones Morata, S. L.

La mayor parte del uso de drogas entre los adolescentes es experimental y a corto plazo, sin que haya datos de daño o implicación apreciables a largo plazo. Sin embargo, se ha propuesto que la experimentación a una edad temprana y la frecuencia elevada de uso del cannabis se asocian con problemas de riesgo más alto (ROBSON, 1996). Por tanto, es importante que los planteamientos para los jóvenes sean sensibles a los significados que rodea su implicación y sus motivaciones para participar. Deberíamos intentar ver la situación desde la perspectiva del joven, y adoptar además un enfoque cultural y legal más amplio.

Preocupaciones de los jóvenes

En este capítulo hemos examinado hasta ahora las preocupaciones de los adultos sobre la salud adolescente. ¿Qué preocupa a los jóvenes? Como hemos advertido, se considera generalmente que los adolescentes son una población sana a causa de su contacto relativamente bajo con los servicios de salud. Sin embargo, en un estudio escolar de adolescentes de 13 a 15 años de edad con cuestionarios realizados en 9 escuelas comprensivas de Londres, los jóvenes demostraron que sus preocupaciones de salud principales trataban del peso, el acné, la nutrición y el ejercicio (EPSTEIN y cols., 1989). Además, como varios estudios han mostrado, parece haber una necesidad no satisfecha de debatir el desarrollo sexual, las enfermedades de transmisión sexual y la anticoncepción (véase, por ejemplo, SHUCKSMITH y HENDRY, 1998). Por lo general, se muestra que los adolescentes tienen menos interés en hablar sobre el tabaco, el alcohol o las drogas —todas las preocupaciones adultas— con los profesionales de la salud. Además, en una encuesta por correo realizada a jóvenes de 16 a 20 años registrados en una práctica general en el centro de Londres, el 30% de las chicas y el 15% de los chicos comunicaron que algo iba mal con su salud y, en particular, que tenían sobrepeso (BEWLEY y cols., 1984). Una serie de entrevistas realizadas por AGGLETON y cols. (1996) a niños y adolescentes de 8 a 17 años de edad apoya la idea de que las preocupaciones de salud de los jóvenes se extienden más allá de las cuestiones relacionadas con el tabaco, las drogas y la salud sexual. Además de las preocupaciones por la dieta y el peso, había clara inquietud por los problemas de relación y su influencia en el bienestar emocional y psicológico.

Estar en posesión de las destrezas básicas para “llevarse bien con otros” se veía como un componente esencial para un sentimiento de salud y bienestar. Se consideraba que pocos adultos apreciaban la naturaleza de las necesidades de los adolescentes de aprender estas destrezas sociales o la importancia de la tarea evolutiva implicada y, generalmente, que los adultos podían aprender a ser más empáticos con las preocupaciones de los jóvenes. En el estudio de HENDRY y cols. (1998), se expresó frecuentemente la opinión de que los adultos —y esto incluía a padres, profesores y la comunidad de adultos en general— no comprendían necesariamente cuáles eran las inquietudes de los jóvenes en relación con la salud, ni lo importantes que son algunas experiencias para fortalecer o dañar la autoestima e influir en los “recursos” que podrían ayudar a los jóvenes a desarrollar actitudes y prácticas de comportamiento más sanas. Se recogieron más datos de las entrevistas acerca de la necesidad de educar sobre la depresión

© Ediciones Morata, S. L.

y otras enfermedades afectivas. Los jóvenes creían también que debían recibir una especie de "educación emocional", que incluía aprender a afrontar la ira y comprender (es decir, reconocer) las emociones, los estados de ánimo y qué hacer con ellos, incluido abrirse paso por los problemas del dolor y la pérdida (PERSCHY, 1997).

CHURCHILL y cols. (1997) afirmaron que las actitudes hacia la salud se pueden clasificar según que una persona crea que tiene control sobre su propia salud, o que esta se relaciona más con el azar. Estas actitudes pueden influir luego en el comportamiento relacionado con la salud y la asunción de riesgos. Esta clasificación forma la base de una medida de "locus de control de la salud" (NORMAN y BENNETT, 1996). MACFARLANE y cols. (1987) encontraron que el 13% de los adolescentes expresaba la opinión de que la salud es una cuestión de suerte, mientras que el 85% estaba de acuerdo con la afirmación de que "hay muchas cosas que puedes hacer para estar sano y evitar la enfermedad". BALDING (1992) incorporó la escala de locus de control interno-externo en un estudio de las escuelas. Había poco cambio en actitudes entre los 11 y 15 años de edad, pero los chicos puntuaban más alto con respecto al locus de control interno que las chicas, que, así, parecen percibirse con un menor control sobre su propia salud. Aproximadamente un tercio de ambos sexos expresó diferentes grados de "indefensión" frente a las influencias externas en su salud, y BALDING indica que estas actitudes actuarán como un filtro para cualquier mensaje de promoción de la salud. Del mismo modo, en un extenso estudio de adolescentes escoceses, HENDRY y cols. (1993) encontraron que los jóvenes tenían opiniones bastante positivas sobre su propia salud, que las mujeres se consideraban menos sanas y tenían más problemas que los varones y que, aunque algunos veían la salud como un asunto de suerte o de genética, la mayoría consideraba que podían influir en ella por el patrón de estilo de vida que escogiera.

LEWIN (1980) propuso que la posición social de los adolescentes, que no es la de los niños ni la de los adultos, es lo que contribuye a sus problemas emocionales y de comportamiento. Aunque puede haber períodos difíciles, que incluyen momentos de desesperación, confusión, soledad y dudas sobre sí mismos, la mayoría de los jóvenes afrontan estos sentimientos e intentan corregir las situaciones adversas que los causan (PLANCHEREL y BOLOGNINI, 1995). Se puede afirmar que el logro de las tareas evolutivas implicadas en la transición adolescente influye positivamente en la salud mental. KLEIBER y RICKARDS (1985) afirman que "el orden del día esencial de los adolescentes es establecerse como individuos con un sentido del yo y con alguna legitimidad, ejerciendo sus capacidades en expansión en aspectos que los hagan efectivos en la sociedad más amplía." NURMI (1997), en un excelente artículo que muestra las relaciones entre la definición de sí mismo y la salud mental auténtica, pone de relieve también este punto. Además, los factores externos desempeñan también su papel, ya que sobre el desarrollo influyen varios contextos diferentes, particularmente los contextos familiar y escolar, que se han encontrado asociados, junto con las características individuales, con riesgos de salud y de comportamiento (RESNICK y cols., 1997).

© Ediciones Morata, S. L.

Salud mental

Se informa que la mayor parte de los problemas de salud mental diagnosticados tienen su comienzo en la adolescencia (KOSKY, 1992; D. STEINBERG, 1987). Generalmente, sin embargo, este período se puede ver como una época de adaptación a numerosos cambios y que proporciona oportunidades para el crecimiento y el desarrollo. La investigación contemporánea mantiene también que un "mal emparejamiento" entre las necesidades de los adolescentes en desarrollo y sus experiencias en la escuela, el hogar y otros contextos puede influir negativamente en el desarrollo psicológico y conductual (ECCLES y cols., 1996). Esto es especialmente así si las personas jóvenes carecen de recursos para afrontar los retos (PETERSEN y HAMBURG, 1986). De esta manera, los adolescentes más vulnerables social y psicológicamente son los que tienen posibilidades de experimentar este período como difícil, lo que se puede manifestar en perturbaciones psicológicas (LEFFERT y PETERSEN, 1995; RUTTER, 1995). Muchos factores contribuyen a la susceptibilidad adolescente a un riesgo mayor de problemas de salud mental, incluidos factores de riesgo social como el mayor estrés vital (COSTELLO, 1989) y factores familiares como la ruptura de la familia o las estructuras de educación (MACCOBY y MARTIN, 1983).

Se ha estimado que hay trastornos psiquiátricos o anomalías que obstaculizan las emociones, el comportamiento o las relaciones en una proporción sustancial (10-20%) de niños y jóvenes en la población general (HUNTER y cols., 1996). Tres tipos amplios de factores generadores de estrés se han asociado con problemas de salud mental en este grupo de edad (HODGSON y ABBASI, 1995). Incluyen: el estrés normal o normativo, como el cambio a una escuela nueva; el estrés no normativo grave, como, por ejemplo, el divorcio de los padres, y el estrés crónico grave, que se ejemplificaría por vivir en condiciones de pobreza seria. La naturaleza del estrés se analizará con más detalle en el Capítulo XII.

DENNEHY y cols. (1997) escribieron que generalmente se asume que la salud mental cubre una amplia variedad de problemas, incluido el suicidio, la depresión y la esquizofrenia. Sin embargo, la salud mental se debería concebir como algo más que la simple ausencia de enfermedad mental (WILSON, 1995). Esto es particularmente significativo para los jóvenes, cuyo estado de salud mental depende esencialmente de su bienestar emocional, que a menudo se relaciona con el dominio de las relaciones interpersonales y el ambiente social, en lugar de tener sus orígenes en factores médicos o cognitivos. La salud mental se debe considerar también dentro del contexto cultural, porque cada cultura tiene sus propias ideas sobre los estados ideales de la mente o el bienestar (WILSON, 1995).

RUTTER y SMITH (1995) sostienen que una combinación de una cultura juvenil más aislada (con más confianza en la influencia del grupo de iguales y menos en los adultos) junto con un movimiento hacia valores sociales más individualistas durante los cincuenta últimos años ha generado un enorme aumento en los problemas psicosociales entre los jóvenes. Como hemos señalado, del 10% al 20% de los jóvenes experimentará algunos problemas de salud mental en un año cualquiera, aunque la mayoría no necesitará ayuda profesional especializada (WILLIAMS, 1996). La depresión aumenta durante la infancia y la edad adulta joven, y se encuentra una depresión mayor entre el 2% y el 8% de los jóvenes, hallándose un

© Ediciones Morata, S. L.

predominio de los casos entre las mujeres. En el estudio de HENDRY y cols. (1998), más del 25% de los jóvenes entrevistados habló sobre preocupaciones relacionadas con síntomas depresivos y otros trastornos emocionales. Era sorprendente tanto el grado en que sentirse deprimido se convertía en una preocupación de salud como la preocupación y el malestar graves asociados con estas experiencias, y contrastaba con un estereotipo del adolescente rural como una personalidad satisfecha y sin complicaciones emocionales. No es infrecuente que los jóvenes con trastornos depresivos tengan conducta comórbida y/o desorden de ansiedad o ambos (HUNTER y cols., 1996), lo que puede ocultar su depresión (HARRINGTON, 1995). Es importante distinguir entre la depresión, que sufriremos todos en algún momento en nuestra vida, y la depresión clínica, que es un trastorno persistente y a menudo devastador.

El desempleo es un factor de riesgo importante para los problemas de salud mental (BARTLEY, 1994), y se ha encontrado que tiene una fuerte correlación con las tasas de admisión psiquiátrica (GUNNELL y cols., 1995). Los problemas económicos derivados del desempleo son una causa importante de problemas de salud mental, pero los efectos de perder los beneficios no económicos que el trabajo proporciona pueden ser una razón más importante. La mayoría de ellos se deben a la "pérdida de posición social, propósito y contactos sociales, y una estructura temporal para el día" (SMITH, 1985). Un estudio de mujeres jóvenes de 15 a 20 años de edad mostró que la tasa de autoinforme de perturbaciones del estado de ánimo era significativamente más alta entre las desempleadas que entre las que tenían empleo (MONCK y cols., 1994). Se ha mostrado también que estas diferencias aparecen entre los jóvenes que acceden al mercado de trabajo, mientras que en la escuela no había diferencias (BARTLEY, 1994).

El riesgo de empleos inseguros e insatisfactorios puede ser tan deprimente como el mismo desempleo (BARTLEY, 1994; MONCK y cols., 1994). La depresión en los padres, particularmente de la madre, se ha asociado uniformemente con depresión en los hijos (MONCK y cols., 1994). Factores ambientales fuera de la familia, como las dificultades con los amigos y el acoso y la amenaza probablemente son también factores pertinentes que aumentan los trastornos depresivos entre los jóvenes (HARRINGTON, 1995). Estos, además de estar afectados por la pobreza, el desempleo y otras circunstancias sociales adversas, son también muy susceptibles al efecto de los acontecimientos familiares. Se ha demostrado en numerosas ocasiones que la pobreza familiar, el desempleo y el trastorno psiquiátrico en los padres y la negligencia física y emocional tienen una influencia negativa sobre el desarrollo infantil y aumentan los riesgos de trastorno psiquiátrico y, particularmente, de trastorno disocial (GOODYER, 1994).

Volviendo ahora al suicidio y el daño autoinfligido, el daño deliberado autoinfligido es la razón más común para la admisión médica hospitalaria aguda en los jóvenes, con una estimación de 18.000 a 19.000 episodios por año que requieren tratamiento hospitalario en Inglaterra y Gales (HAWTON y cols., 1996). Las tasas más altas se encuentran en las mujeres de 15 a 19 años, siendo las razones más frecuentes los problemas en las relaciones interpersonales, el desempleo y las dificultades laborales, el abuso de sustancias y los trastornos de la conducta alimentaria (HAWTON, 1992). Así, el intento de suicidio es tres veces más común entre las mujeres jóvenes que entre sus homólogos masculinos, aunque como HAWTON y cols. (1999) muestran, ha habido aumentos en la incidencia de este

© Ediciones Morata, S. L.

comportamiento entre ambos sexos en la última década. En los casos de intento de suicidio, las dificultades de relación parecen ser el problema citado con más frecuencia (HAWTONy cols., 1996), siendo también comunes el desempleo y el abuso de sustancias, especialmente en los varones (MACFARLANE y cols., 1987). Los que han intentado suicidarse corren significativamente más riesgo de morir finalmente por suicidio que el resto de la población (COLEMAN, 1996). El daño deliberado autoinfligido se hace cada vez más común a partir de los 12 años de edad, siendo más extendido entre las muchachas (HAWTON y cols., 1996). Las razones para las diferencias de género pueden incluir la pubertad más temprana en las niñas, y que las muchachas jóvenes se enfrentan a esta edad a más problemas que los varones. Se considera también que los chicos tienen otros medios de expresar los problemas emocionales, incluido el comportamiento agresivo y la delincuencia (HAWTON y cols., 1996).

Por lo que se refiere al suicidio consumado, la tasa para los varones de 15 a 24 años aumentó en más del 80% en Inglaterra y Gales durante los años de 1980 a 1992 (HAWTON y cols., 1996). Este incremento es contrario a las tendencias en otros grupos de edad (CHARLTON, 1995) y el suicidio juvenil en el Reino Unido ha experimentado una proporción mayor que en otros países europeos (PRITCHARD, 1992; SEIFFGE-KRENKE, 1998). Las tasas de aumento han sido mayores en Escocia que en Inglaterra y Gales, encontrándose las más bajas en Irlanda del Norte (COLEMAN, 1997a). Explicaciones posibles para el aumento general incluyen el desempleo, el abuso de alcohol y de drogas, la mayor disponibilidad de métodos para el suicidio, el SIDA, las rupturas matrimoniales, la influencia de los medios de comunicación y los cambios sociales (HAWTON, 1992). Ha habido poco cambio en la tasa de suicidio entre las mujeres durante el mismo período. Después de los accidentes, el suicidio es la segunda causa entre las más comunes de muerte en varones jóvenes, aunque es poco frecuente entre los muchachos menores de 15 años.

Deportes y actividades físicas

Otro aspecto de los estilos de vida de los adolescentes que interesa a la sociedad adulta es la participación de éstos en la actividad física y el deporte. Al menos en parte, esto se debe a la elevada incidencia de enfermedad cardiovascular en la población adulta en general y a un deseo de inculcar estilos de vida activos para contrarrestarla en los jóvenes, lo que ha llevado a una intensa promoción de los deportes de ocio, compendiada por la noción de "Deporte para todos" (Carta Europea de los Deportes, 1975). Los estudios de MACINTYRE (1989), HENDRY y cols. (1993) y KREMER y cols. (1997) han indicado una alta participación de los niños en edad escolar en actividad física y deporte bastante regulares, sin embargo se obtienen diferencias en relación con la edad y el género. Expresado de un modo sencillo, es más probable que se impliquen en actividades físicas y deportes los adolescentes más jóvenes y los adolescentes varones. Hay una "caída" de la participación en los últimos años de la escolarización secundaria, particularmente cuando los jóvenes hacen la transición de la escuela hacia el trabajo, la formación laboral o la educación superior. Pasados los años escolares, la posición social de los jóvenes derivada de su categoría profesional produce claras diferencias en los niveles de salud y forma física (HENDRY y cols., 1993). El

© Ediciones Morata, S. L.

grueso de estos estudios nacionales indica una alta participación de los niños en edad escolar en actividad física bastante regular. TREW (1997) ilustra la comparación de la participación en el deporte con otras actividades de ocio, y las horas pasadas en estas ocupaciones entre los jóvenes en Irlanda del Norte se revelan en la Tabla 7.2.

Tabla 7.2. *Resumen estadístico de horas totales dedicadas a varias actividades*

Actividad	*Media*	*Desviación típica*	*Mediana*	*Mínimo*	*Máximo*
Televisión	5,52	4,10	4,95	0	25,2
Deporte	3,74	3,98	3,00	0	28,2
Otro	3,07	3,32	2,08	0	22,3
Tareas para casa	2,85	3,02	2,00	0	19,7
Trabajo	2,41	4,43	0,00	0	23,0
Ordenador	1,02	1,99	0,00	0	14,2
Iglesia	0,74	0,91	0,75	0	8,5
Música	0,94	1,88	0,00	0	24,0

Fuente: TREW (1997).

Los trabajos con jóvenes percibidos como "vulnerables" han utilizado a menudo el deporte y la aventura en al aire libre como mecanismos para aumentar la autoestima, desarrollar destrezas y fomentar las relaciones entre jóvenes y adultos (JEFFS y SMITH, 1990). Se supone que estableciendo retos en el nivel óptimo y superándolos, los jóvenes desarrollarán destrezas, autodisciplina y la capacidad para tomar las decisiones apropiadas, así como un sentido de responsabilidad y liderazgo. Estos retos, a su vez, los ayudarán en otros ámbitos de su vida. Actividades de aventura al aire libre como las caminatas por el monte, el montañismo, el piragüismo o el esquí se han utilizado así desde hace mucho tiempo (COTTERELL, 1996). MOUNTAIN (1990) ha resumido un enfoque alternativo para trabajar con mujeres jóvenes en situación de riesgo, que incorpora sus necesidades específicas dentro de un marco global de diversión. Este enfoque suponía la toma de contacto con los miembros potenciales del grupo en diversos entornos durante un amplio período de tiempo antes de establecer reuniones informales y colaborar en un programa que comprendía una mezcla de actividades prácticas y debate.

Por tanto, el deporte es una actividad que se aprueba socialmente y puede proporcionar autocontrol, búsqueda de sensaciones y aprobación de los iguales. Sin embargo, si el deporte se experimenta como la única manera de obtener la aceptación de los iguales, la aprobación de los adultos o ambos, el adolescente puede dedicarle demasiado tiempo y esfuerzo, descuidando otros logros, como las obligaciones académicas, o puede aumentar el "éxito" por engaños y medios ilegales, creando un "currículum oculto" en los deportes (por ejemplo, HENDRY, 1992). Si el deporte es la única manera de experimentar "emoción", el joven pue-

© Ediciones Morata, S. L.

de asumir riesgos más altos, influido por los elementos "negativos" inherentes en muchas actividades deportivas: demandas de elevadas destrezas, presión de los padres, entrenadores "poco sensibles" o profesores de educación física que se centran sólo en los deportistas dotados (HENDRY, 1992).

Además, hay una carencia de datos definitivos sobre el deporte y su asociación con la salud física del joven. BLAIR y cols. (1989) han afirmado que la meta específica de fomento del ejercicio en los niños no es la producción de resultados de salud. Más bien consiste en establecer hábitos de ejercicio regular que persistan durante toda la vida. Sólo el ejercicio regular realizado durante muchos años se puede esperar que produzca efectos a largo plazo en la edad adulta (ROWLAND, 1991). Como WOLD y HENDRY (1998) afirmaron, los modelos de rol físicamente activos, como los padres, los hermanos y los compañeros, y además las figuras en los medios de comunicación de masas, influyen en los jóvenes para participar en la actividad física. Aunque las normas y los valores culturales definen diferencias de género en el deporte, la participación de las chicas es mayor en los países con elevada igualdad entre hombres y mujeres que en aquellos en que esta es baja. Conviene destacar que estos autores sostienen que es menos probable que los jóvenes de posición socioeconómica baja participen en actividades físicas durante toda su vida; por tanto esto contribuye a la producción de desigualdad social y, así, a las diferencias sociales en salud. La participación en deportes se cita como un medio de "subir y salir" para los jóvenes negros, pero se comprende mal cómo se relaciona esto con otros aspectos de su vida. WILLIS (1990), por ejemplo, encontró pocos datos de diferencias étnicas en la actividad deportiva.

Las metas a largo plazo asociadas con la salud cardiovascular no parecen ser lo suficientemente potentes como incentivo para la participación de los jóvenes. Por ejemplo, hace algún tiempo, HENDRY y SINGER (1981) encontraron que una muestra de chicas adolescentes tenía actitudes muy positivas hacia la actividad física por razones de salud, pero asignaba baja prioridad a su participación real en estas ocupaciones a causa de intereses y preferencias "contrapuestos", normalmente de naturaleza social, relacionados con visitar a los amigos y salir. Sin embargo, los deportes casuales orientados a la diversión pueden ser populares, especialmente con las mujeres jóvenes, cuando hay más enfoque en la sociabilidad, la diversión y ser competente más que en la competición. Por ejemplo, KLOEP (1998) encontró que la única actividad deportiva con participación creciente entre las chicas era bailar jazz. Por tanto, puede ser importante hacer hincapié en la idea del "deporte como ocio", más que como una actividad competitiva y, especialmente para las chicas, como un vehículo para la interacción social y la diversión.

Conclusión

Parece que la búsqueda de la salud evolutiva de las personas jóvenes es, en parte, simbólica, en el sentido de que "utilizan" ciertas conductas peligrosas para identificarse con patrones adultos de estilo de vida. Como los adultos, los adolescentes adoptan comportamientos en la creencia de que lograrán algún fin deseado, como complacer o conseguir la aceptación de los iguales. Al hacerlo, es pro-

© Ediciones Morata, S. L.

bable que ignoren o desestimen que comportamientos particulares pueden plantear una amenaza potencial para ellos. Así, como se señala en este capítulo, los jóvenes no ven la salud como una preocupación vital importante en la misma manera que los adultos perciben su estado de salud. Las preocupaciones personales de los adultos se relacionan con los sentimientos de bienestar general y el mantenimiento de la buena salud. Por tanto, diversas influencias socioculturales tienen efecto sobre la salud a través del curso vital (BACKETT y DAVISON, 1992). Como hemos visto, las percepciones de los jóvenes están más centradas, por ejemplo, en su apariencia personal y física, la dieta y el mantenimiento de una figura esbelta, aunque también se centran en decisiones sobre la bebida, el trabajo y el uso de drogas, y cuestiones de relación.

Es importante reconocer que, a menudo, los jóvenes aprenden de lo que, superficialmente, pueden parecer experiencias desgraciadas o negativas. Al decidir no repetir esa experiencia de la misma manera, pueden desarrollar diversas destrezas psicosociales (KLOEP y HENDRY, 1999) y ganar a partir de lo que se han llamado "experiencias forjadoras" si, de algún modo, la situación contiene dentro de ella elementos que recompensan al individuo. RUTTER y SMITH (1995) han hablado sobre estas experiencias "forjadoras", que ayudan al desarrollo de la capacidad de resistencia y de mecanismos de afrontamiento para uso futuro en la adolescencia avanzada. Esta capacidad para hacer elecciones por sí mismo a pesar de posibles presiones del grupo de iguales refleja tanto el aprendizaje de destrezas sociales positivas a partir de experiencias relativamente negativas como el desarrollo de la madurez y la independencia en la toma de decisiones y el comportamiento, que tendrán consecuencias importantes para la vida adulta.

Varias cuestiones parecen pertinentes. *En primer lugar*, la experimentación es un proceso importante en la obtención de la independencia y la responsabilidad por la propia acción en la salud y otros acontecimientos de la vida. Es un paso en el camino para hacerse más maduro y adulto, y en el aprendizaje para saber elegir y llegar a decisiones. Es importante aprender de la *propia* experiencia. *En segundo lugar*, la sociedad adulta a menudo aporta a los adolescentes mensajes contrapuestos y conjuntos diferentes de expectativas sobre los comportamientos de salud. Por tanto, los jóvenes luchan por alcanzar la independencia y la actividad propia (*self-agency*) en una sociedad plagada de numerosas contradicciones, pocas "señales indicadoras" sociales para la madurez y anomalías importantes con respecto a la salud, permitiendo por eso a muchos adultos ser poco saludables sin la desaprobación reservada para los adolescentes. *En tercer lugar*, con respecto al riesgo y las conductas de salud peligrosas, los adultos pueden preocuparse mucho —y excesivamente— en nombre de sus descendientes adolescentes cuando se producen "catástrofes". GORE y ECKENRODE (1994) indican que cualquier acontecimiento en la vida de un joven puede ser un reto o un obstáculo casi inamovible para el desarrollo psicosocial posterior. Los elementos importantes del éxito o el fracaso, según GORE y ECKENRODE (1994) son: las competencias del joven en la percepción, la planificación, la toma de decisiones, las capacidades de aprendizaje y las destrezas interpersonales que puedan aplicarse a la cuestión, junto con la asignación de prioridades a aspectos clave de las tareas implicadas, y la aparición o ausencia de otros acontecimientos concurrentes marcados por el estrés. Querríamos añadir que estas cualidades son pertinentes por igual para los adultos. Por tanto, quizá las diversas agen-

© Ediciones Morata, S. L.

cias de salud que los jóvenes consultan —incluidas las escuelas— deberían hacer un esfuerzo más integrado en su papel de permitir a los jóvenes que desarrollen estas competencias. Lo que se requiere es aceptación y respeto mutuo, honestidad y preocupaciones compartidas, no "juegos" de poder, donde la "salud" se utilice como argumento para la represión y el "comportamiento poco saludable" se vea como un privilegio para la sociedad adulta.

Implicaciones para la práctica

1. El primer punto sobre el que hay que llamar la atención es que, en cualquier intervención relacionada con la salud, será útil una comprensión de lo que se encuentra tras el comportamiento de asunción de riesgos de los jóvenes. Aunque normalmente los adultos perciben la asunción de riesgos como algo "malo", el comportamiento peligroso trae consigo varias recompensas para los adolescentes. En particular, puede que la asunción de riesgos ayude a asegurar el reconocimiento en el grupo de iguales o permita al joven ejercer presión contra los límites adultos y contribuir de ese modo al desarrollo de la identidad.
2. En algunos aspectos, la población adolescente es un grupo sano en comparación con otros grupos de edad. Esto es en parte porque las enfermedades de la infancia no influyen ya en la misma medida sobre los jóvenes, pero la percepción de salud la causa también el hecho de que los adolescentes no utilizan los servicios sanitarios convencionales hasta el punto en que lo hacen otros grupos. Hemos llegado a reconocer que esta percepción es algo equívoca, y no hay duda de que la salud es una cuestión importante para algunos jóvenes. *En primer lugar*, porque los que viven en circunstancias de desventaja sufren de hecho graves problemas sanitarios, pero, *en segundo lugar*, porque la investigación nos dice que todos los jóvenes tienen preocupaciones de este tipo. Es probable que estas preocupaciones tengan que ver con cuestiones de comportamiento sexual, peso e imagen corporal, problemas dermatológicos y dificultades emocionales.
3. Es esencial que los profesionales sanitarios adultos reconozcan que los conceptos adolescentes de salud y riesgo para la salud no son los mismos que los de las personas mayores. Los jóvenes pueden no preocuparse por el futuro, y pueden no evitar todos los riesgos, pero esto no significa que no estén preocupados por su salud. Por lo que se refiere a las intervenciones de salud, serán más efectivas si se concede el peso apropiado a los factores que influyen en los jóvenes, en lugar de hacerlo a los que ocupan el pensamiento de los adultos.
4. Para los jóvenes una de las áreas de preocupación por la salud está en el dominio de la salud mental o emocional. Es evidente que un número significativo de adolescentes experimenta diversas dificultades en esta área, y sin embargo se dispone de muy poco apoyo para hacerlas frente. En particular, los problemas en torno al acoso y la amenaza, los

© Ediciones Morata, S. L.

conflictos en casa o con los amigos íntimos, los sentimientos de depresión o incluso el suicidio, etc., son comunes en la adolescencia. Los profesionales de la salud harían bien en atender estas necesidades de los jóvenes.

5. Por último, es común encontrar que los servicios de salud y las intervenciones para los jóvenes las han planeado los adultos con poca referencia a las necesidades de los más interesados. Cuando existen recursos que se han planeado conjuntamente con jóvenes, hay siempre una tasa mucho más alta de éxito. Como este capítulo ha mostrado, la salud es un área en la que, con demasiada frecuencia, las preocupaciones adultas oscurecen las necesidades reales de los jóvenes.

Bibliografía adicional

DENNEHY, A., SMITH, L. y HARKER, P. (1997) *Not to be ignored: young people, poverty and health*. Londres. Child Poverty Action Group.

Una revisión valiosa sobre todo de la investigación británica sobre la pobreza y otras formas de desventaja, y su efecto sobre la salud de los jóvenes.

HEAVEN, P. (1996) *Adolescent health: the role of individual differences.* Londres. Routledge.

Una revisión útil de la investigación sobre esta materia. El autor es australiano, y eso da un punto de vista internacional a su alcance.

RUTTER, M. y SMITH, D. (Eds.) (1995) *Psychosocial disorders in young people.* Chichester. John Wiley.

Este libro se convirtió en un clásico nada más aparecer. Los capítulos están escritos por expertos reconocidos en su campo, y la conclusión general del texto, a saber, que los trastornos psicosociales han aumentado en el mundo occidental desde la década de 1950, ha llevado a un amplio debate. Está en todas las bibliotecas.

SCHULENBERG, J., MAGGS, J. y HURRELMANN, K. (Eds.) (1997) *Health risks and developmental transitions.* Cambridge. Cambridge University Press.

Una mirada importante a la salud desde la perspectiva del científico social evolutivo. Los diversos capítulos exploran los conceptos de riesgo y muestran cómo pueden estar relacionados con las nociones de la salud adolescente.

SEIFFGE-KRENKE, I. (1998) *Adolescents' health: a developmental perspective.* Londres. Lawrence Erlbaum.

Una revisión reciente de las publicaciones sobre la salud adolescente. A causa del interés del autor en el afrontamiento y el ajuste, hay un fuerte interés por la salud mental y el bienestar emocional.

SHUCKSMITH, J. y HENDRY, L. (1998) *Health issues and adolescents: growing up and speaking out*. Londres. Routledge.

Este libro se basa en un estudio de los jóvenes en Escocia, y considera si los mensajes de salud son una forma de control social más que de protección de la salud. Los adolescentes hablan claro en el libro, revelando cómo absorben, adaptan o ignoran los mensajes de salud a ellos dirigidos.

© Ediciones Morata, S. L.

CAPÍTULO VIII

Amistad y grupos de iguales

Los grupos de iguales no son específicos de la adolescencia, ni aparecen por primera vez en estos años. Sin embargo, tienen un papel especial en este estadio y, en este período del ciclo vital, la sociedad adulta les concede gran atención. En este capítulo, consideramos diversos aspectos de las amistades y los grupos de iguales, junto con algunos de los otros tipos de redes y entornos sociales en donde los adolescentes se encuentran e interactúan. Así, en general, exploraremos lo que se conoce sobre las amistades y los grupos de iguales de los jóvenes que crecen en las sociedades occidentales actuales. Más específicamente, consideraremos:

1. la génesis de las relaciones sociales adolescentes;
2. la dinámica de la amistad y los grupos de iguales;
3. las familias y los amigos;
4. la cuadrilla más amplia;
5. el rechazo y el aislamiento.

Hace 27 años, DUNPHY (1972) indicó que los grupos de jóvenes se forman en las sociedades en que las familias o los parientes —grupos en cuyo ingreso tenemos poca o ninguna elección— no pueden proporcionar a los jóvenes las destrezas y los roles que necesitan para funcionar de manera eficaz en el entorno social más amplio. DUNPHY mantenía que la participación en los grupos de jóvenes era necesaria para acceder a la autorregulación y para construir una identidad adulta. De esta manera, los adolescentes se imbrican en una red compleja de relaciones que forman un continuo que implica a los mejores amigos, los amigos íntimos, los conocidos, los grupos de iguales y las relaciones románticas. Estos grupos permiten al joven cierto grado de elección en la decisión de ingresar o no en ellos. Basándose en su estudio de la juventud australiana, DUNPHY (1972) distinguió tres conjuntos de adolescentes, a saber: *pandillas, cuadrillas y bandas*. Esto no constituye el cuadro completo. Los jóvenes están imbricados en una red social más amplia que se extiende desde los miembros de la familia, a través de

© Ediciones Morata, S. L.

los amigos de los hermanos, los adultos en la comunidad, los adultos que organizan clubes y actividades, hasta los mentores adultos, etc. Además, los jóvenes pueden asociarse con grupos de interés cuyos participantes cubren todos los estadios de edad, y tomar parte, por ejemplo, en grupos religiosos o políticos, o incluso en redes, vía Internet. Sin embargo, los grupos de iguales son importantes en la adolescencia para que los jóvenes adquieran y aprendan las destrezas interpersonales que son valiosas para vivir en sociedades complejas en constante cambio. Estas destrezas son importantes también para que puedan "pilotar socialmente" las relaciones que desarrollan en el proceso de crecimiento, desde la infancia hasta la edad adulta.

Aquí, nos centramos en los grupos de amistad y en los grupos de iguales. Los amigos representan los grupos pequeños muy unidos que dan apoyo, compañía y reafirman la identidad del yo. Esto es lo que DUNPHY llamó "pandilla". Además de las "pandillas" de amistad, los grupos de iguales se pueden considerar (al menos) en dos formas. Primero, existe la categoría más amplia, la de los iguales de la misma edad y género. Dentro de esto, encontramos una amplia categorización de "tipos" o subculturas como los "punkies", los "drogatas", los "religiosos" o los "deportistas". Estos grupos de iguales establecen las normas generales del comportamiento adolescente para los que se sienten atraídos a identificarse con sus valores "a distancia", y perciben —y reciben— sus normas, no necesariamente cara a cara, sino quizá vía las "imágenes" de los medios de comunicación. En un nivel local, están los grupos de iguales, que son más similares a las "cuadrillas" de DUNPHY (1972). Estos grupos reflejan las normas de iguales más amplias en la comunidad. De nuevo, pueden ser bastante "impersonales" desde el punto de vista del contacto, pero son visibles dentro de la "escena" local. Estos dos tipos de grupos ofrecen valores para que el adolescente escoja y, si son elegidos, exigen que se lleven signos y símbolos de identificación. Ejercen presión hacia la conformidad a las normas del grupo, y los jóvenes las aceptan porque representan el billete necesario de acceso a él.

Esta situación puede ser tan aplicable a los adultos como lo es a los adolescentes. Por ejemplo, en cuanto a la decisión de ingresar en un club de golf local o un club Rotario, o de esperar ser aceptado como miembro en ellos. Por establecer una analogía con el sistema de clanes escocés, dentro de los límites estructurales del sistema de clan (es decir, las normas de edad y género), cada uno de los clanes (es decir, las subculturas) posee sus propias "tribus" locales (es decir, las cuadrillas), y dentro de éstas se sitúan deversos grupos de amistad. Todos ellos presentan al joven de distintas maneras un marco de normas para la conducta y valores con diferentes grados de predominio. Para complicar las cosas un poco más, MAFFESOLI (1996) ha afirmado que en la sociedad actual los adultos y los adolescentes estudian brevemente, o prueban, una gama de grupos variados que se reúnen con regularidad, pero pueden poseer valores y conductas diferentes. En este capítulo ofreceremos un examen relativamente simple de los iguales concentrándonos en los grupos de amistad y los grupos de iguales "locales" (es decir, las "cuadrillas"), aunque el contexto más amplio de normas de iguales se tocará de vez en cuando.

© Ediciones Morata, S. L.

La génesis de las relaciones sociales adolescentes

A medida que los niños crecen, aprenden que las relaciones con los adultos son esencialmente verticales, ya que éstos son los que tienen el poder y los jóvenes deben aprender a obedecer y someterse, por ejemplo, a los deseos de los padres. Con sus iguales, los niños aprenden las relaciones horizontales, que son más equitativas y menos jerárquicas. Además, en el período de la preadolescencia, los sexos se separan para crear los agrupamientos de un solo sexo tan evidentes en los patios de las escuelas de enseñanza primaria. En estos agrupamientos del mismo sexo se representan roles de género y juegos diferentes. Hace muchos años, ELKIN (1960) escribió que la socialización por los iguales apoyaba los esfuerzos de la familia y la escuela, servía de intermediaria a los valores del mundo adulto y ponía en contacto al niño con un tipo de relación más igualitario, transmitía las tendencias actuales e incluso las modas en la sociedad más amplia, extendía los horizontes y ayudaba a desarrollar la capacidad para actuar independientemente de la autoridad adulta. Así, en su forma extrema, el grupo de iguales en la infancia intermedia es de un solo sexo y algo conformista a la vez. Es la época en que los sexos parecen separarse para ensayar roles sexuales bastante tradicionales y estereotipados en preparación para la pubertad y las relaciones adolescentes que seguirán.

Como consecuencia de estos patrones de socialización diferentes, las relaciones de iguales tienen un significado diferente para los jóvenes de uno y otro sexo. GOLOMBOK y FIVUSH (1994) proponen el siguiente desarrollo de las relaciones entre iguales de ambos sexos: Durante los primeros años de la escuela primaria, los escolares de uno y otro sexo actúan por separado. Las niñas tienen una mejor amiga con la que hablan mucho y comparten pequeños secretos. También juegan, pero esta actividad como tal no es de gran importancia para ellas. Si surge un conflicto, dejan de jugar para recuperar la armonía de nuevo. Los chicos, por otra parte, juegan en grupos y a menudo no tienen un único mejor amigo. Participan en actividades competitivas con reglas claras. Si surgen conflictos, se resuelven para continuar el juego. Los chicos no tienen conversaciones largas con sus iguales; si hablan, lo hacen sobre el juego y sus reglas. Así, los niños aprenden a negociar, a cooperar con un grupo y a competir. Por el contrario, las niñas aprenden a comunicarse, a escuchar y a mantener viva una relación. Estas diferentes relaciones de género pueden observarse durante el resto de su vida. Las niñas tienen relaciones más profundas, más emocionales y personales, mientras que las de los chicos son más instrumentales, centradas en la acción (GRIFFIN, 1993; SHUCKSMITH y HENDRY, 1998). Si los chicos o los hombres se interesan en conversaciones más profundas, buscan una mujer con quien hablar.

Las amistades íntimas constituyen la norma durante los años de la adolescencia. Casi todos los jóvenes están dispuestos a participar en actividades compartidas y a intercambiar ideas y opiniones con sus amigos (YOUNISS y SMOLLAR, 1985). Esto lleva a la formación y el mantenimiento de grupos bastante estables y al desarrollo de la semejanza mutua (por ejemplo, SAVIN-WILLIAMS y BERNDT, 1990). La calidad de la relación que los adolescentes pueden establecer con su grupo de amistad es importante. En la medida en que los individuos puedan identificarse con un grupo e integrarse en él, derivarán los beneficios correspondien-

© Ediciones Morata, S. L.

tes desde el punto de vista del apoyo emocional, la ayuda y el aprendizaje social, y es probable que esto se refleje a su vez en su autoestima (KIRCHLER y cols., 1995). Quizá el rasgo más distintivo de las relaciones adolescentes a través de estos años sea la desintegración de la segregación de género que es tan característica de la infancia intermedia. Aunque todavía hay bastante provocación inicial, y acercamientos sociales inadecuados para iniciar amistades, la adolescencia ve una progresión hacia el establecimiento de amistades y relaciones románticas a través de los géneros. Reflejando patrones sociales anteriores, estos cambios no se producen necesariamente de manera regular en el desarrollo psicosocial del adolescente.

Normalmente durante el lapso de la adolescencia temprana a la intermedia, las necesidades personales y las presiones sociales dirigen a los adolescentes al menos hacia un grupo de amistad, porque la alternativa es la soledad y el aislamiento. Aunque los amigos viven a menudo en la misma comunidad y son de origen étnico y socioeconómico similar, en ocasiones las amistades cruzan los límites del género, la raza, la edad y la clase social. Comienzan normalmente en la escuela, aunque el tiempo pasado juntos fuera de ella fortalece el vínculo. Algunos jóvenes encuentran difícil establecer relaciones fuera de la escuela porque carecen de la confianza o las destrezas sociales necesarias. El buen comportamiento de los jóvenes con los amigos refleja en parte lo que han aprendido sobre las relaciones íntimas en casa. La vida familiar diaria proporciona a los niños muchas situaciones de aprendizaje sobre la revelación personal, la confianza, la lealtad, el conflicto, el compromiso y el respeto (por ejemplo, COLLINS y REPINSKI, 1994). La falta de transporte así como las diferencias de raza y género son obstáculos potenciales para las amistades fuera de la escuela (DUBOIS y HIRSCH, 1993), y las redes de amigos se hacen más exclusivas al aumentar la edad (URBERG y cols., 1995). Comparados con los niños más pequeños, que normalmente son más flexibles y menos tímidos, muchos adolescentes no se sienten inclinados a conocer grupos establecidos e ingresar en ellos (por ejemplo, VERNBERG, 1990). Esto se puede deber en parte al hecho de que en la adolescencia los jóvenes se relacionan con diversos grupos, teniendo, por ejemplo, un grupo de amistad basado en la escuela, uno en la comunidad y uno construido en torno a una actividad de ocio, como un club deportivo. Estos diversos grupos requieren roles diferentes, tienen normas distintas y puede ser difícil para algunos adolescentes entrar en ellos como recién llegados. BROWN (1990) distinguió entre pandillas de amistad, que constan de amigos escogidos por ellos mismos, y pandillas basadas en la actividad, como un equipo deportivo. También señaló que los jóvenes pueden identificarse a menudo con un grupo de referencia al que no pertenecen en realidad.

Por comparación con los adolescentes varones, las adolescentes están más preocupadas por formar relaciones emocionales íntimas con una o algunas "mejores" amigas. Sin embargo, no parecen diferir de los varones en el número real de amistades que poseen. Para las adolescentes, el grupo de iguales más grande o cuadrilla se ve sobre todo como una red de amistades íntimas, un lugar donde encontrar una amiga y una fuente de apoyo y confidencias. Por comparación con los muchachos, las chicas dan una evaluación más alta de sus amistades en afecto, intimidad, compañía y satisfacción (JONES y COSTIN, 1995). Las muchachas están en contacto más frecuente con sus amistades íntimas y es más

© Ediciones Morata, S. L.

probable que posean un conocimiento íntimo de ellas que los chicos (BELLE, 1989), y tienen una capacidad cada vez mayor para buscar soluciones constructivas a los problemas por medio de la negociación y la generación de alternativas para crear consenso (LEYVA y FURTH, 1986).

La dinámica de la amistad y los grupos de iguales

Para empezar, los miembros de los grupos de amistad son similares y se influyen entre sí en el sentido de una mayor similitud (MOUNTS y STEINBERG, 1995). Los beneficios que se acumulan para el individuo como resultado de formar parte de un grupo de este tipo pueden acabar en presiones para someterse a las normas del grupo. Aunque la influencia de los iguales durante los años de la adolescencia es normalmente positiva y constructiva, la noción de presión de iguales es una manera conveniente (aunque simplista) de los adultos de explicar el comportamiento antisocial. Si bien algunos grupos de adolescentes apoyan y mantienen el comportamiento delincuente y antisocial, su importancia se sobreestima con frecuencia para la mayoría de los adolescentes, en especial por los padres preocupados. Sin embargo, contrariamente a la creencia popular, en muchas áreas de preocupación adulta, como el comportamiento sexual o el uso de drogas, las presiones normativas del grupo pueden no ser particularmente poderosas, o ir en la dirección *deseada* (por el adulto). En efecto, en la adolescencia temprana al menos, las presiones de grupo son a menudo contrarias a estas actividades, y pueden ser más positivas que negativas (BERNDT y ZOOK, 1993). Cuando el estímulo para fumar, beber, practicar el sexo y consumir drogas comienza a aparecer en la adolescencia, esto puede representar en gran medida una aceptación de los valores y normas de los adultos, más que una rebelión o experimentación adolescente.

Muchos autores han puesto de relieve la necesidad de la aceptación de los iguales en la adolescencia intermedia, y los comentarios sobre la presión de iguales ejercida por jóvenes eran particularmente obvios en el estudio de SHUCKSMITH y HENDRY (1998). La "presión de los iguales" se utilizó para explicar las actividades inapropiadas, "peligrosas". Por tanto, en cierto sentido, la red de iguales más amplia dentro de la cual los jóvenes tienen grupos de amistad puede actuar como un peligro, creando normas poco favorables, tanto proporcionando información incorrecta o efectivamente falsa como produciendo expectativas inexactas sobre el comportamiento. Sin embargo, a partir de sus comentarios, estaba claro que muchos jóvenes atraviesan un estadio experimental, quizá en respuesta a las expectativas y las presiones de la cuadrilla, que transcurre a medida que los jóvenes maduran y se sienten más seguros de su independencia y actividad propia (*self-agency)* (SHUCKSMITH y HENDRY, 1998). La conformidad con el grupo de amistad adolescente parece aumentar hacia la adolescencia intermedia, y luego disminuye gradualmente. Este patrón se ha explicado como resultado del aumento de los intereses románticos cada vez mayores del individuo, que dirige el foco de su atención social fuera del grupo. Sin embargo, es posible explicar igualmente esta disminución en función del requerimiento de niveles más bajos de conformidad en la adolescencia avanzada (DURKIN, 1995; HENDRY y cols., 1993), o porque los adolescentes mayores han clarificado su sentido de la identidad, los roles

© Ediciones Morata, S. L.

sociales y la posición social y, así, dependen menos de la afirmación y el apoyo de sus iguales. A medida que avanza la adolescencia, la conformidad con la pandilla disminuye mientras comienzan a producirse oportunidades sociales en parejas y pequeños grupos de amistad fuera de la "cuadrilla". JAFFE (1998) ha propuesto que las similitudes entre amigos se deben a los procesos y condiciones siguientes:

1. *condiciones sociodemográficas* que ofrecen a los niños la proximidad de unos con otros;
2. *selección diferencial*, por la cual los individuos buscan como amigos a sus similares;
3. *socialización recíproca (mutua)*, por la cual los iguales se hacen similares a los amigos interactuando con ellos;
4. *un efecto de contagio*, por el que las personas en grupos muy cohesivos ocasionalmente hacen cosas que no harían solos, y
5. *eliminación selectiva*, por la cual los miembros que no se someten son forzados a abandonar el grupo o lo hacen voluntariamente.

Estos procesos pueden operar simultáneamente o en momentos diferentes durante la existencia de un grupo, e indican la naturaleza flexible de las amistades durante la adolescencia (HOGUE y STEINBERG, 1995; HARTUP, 1996).

Sería erróneo asumir que todos los jóvenes son susceptibles por igual a la influencia de los iguales. Bajo condiciones específicas, la mayoría son algo susceptibles, en ciertos momentos a algunas de sus influencias. Asimismo, es más probable que los adolescentes experimenten una sutil presión para someterse a los valores y las normas de grupo ("persuasión suave") que intentos abiertos de controlarlos o manipularlos (SHUCKSMITH y HENDRY, 1998; HENDRY y cols., 1998). También, los grupos pequeños de amigos íntimos parecen ejercer más influencia sobre el comportamiento adolescente que los amigos individuales (MCINTOSH, 1996). Los propios jóvenes tienen claro que los grupos de amistad y las cuadrillas no son lo mismo. Para las chicas, en particular, un grupo de amistad puede proporcionar un medio de apoyo y protector contra "fuerzas" percibidas hostiles que emanan del grupo de iguales más amplio. Las descripciones anteriores de la pandilla, como una fuerza ineludible que genera normas de grupo que introduce a los jóvenes en problemas, están dejando paso actualmente a una nueva formulación que otorga mayor importancia tanto a la actividad propia (*self-agency*) de los jóvenes como a su competencia para escoger a sus compañeros por intereses compartidos (COGGANS y MCKELLAR, 1994). Los hallazgos de SHUCKSMITH y HENDRY (1998) apoyan la idea de que los jóvenes realizan elecciones claras en el conocimiento de que la participación en redes sociales diferentes los implicará en comportamientos específicos distintos.

Los grupos de amistad íntima se desarrollan por elección y por preferencia mutua por características y actividades en colaboración, y en cierto sentido permiten al joven una reafirmación de la identidad escogida en la adolescencia intermedia. Además, hacen posible a los jóvenes percibir, comprender y aceptar los valores de sus agrupamientos escogidos. Esto, a su vez, les permite ser bastante críticos, e incluso cáusticos, hacia las modas, los comportamientos y la conducta social general de otros grupos. Hay datos claros de esto en las percepcio-

© Ediciones Morata, S. L.

nes de “grupo propio/grupo ajeno”, que fortalecen y afirman adicionalmente las elecciones de estilo de vida y de identidad (SHUCKSMITH y HENDRY, 1998). El refuerzo social en torno a un conjunto de comportamientos y actitudes permite una mayor cohesión y selección de amigos por preferencia y por similitud de aficiones, indumentaria, intereses de ocio, actitudes hacia la escuela, música popular, lealtades de grupo, etc. Los grupos de amistad surgen como entornos importantes para aprender formas apropiadas de conducta, vigilancia del comportamiento, diseño de estrategias de resistencia y para dar y recibir apoyo social (PHOENIX, 1991; LEES, 1993). Las interacciones entre los grupos de iguales, las amistades y las instituciones sociales, especialmente la escuela, revelan redes complejas de significados, de reputaciones e identidades (LEES, 1993). Los enfoques para el estudio de la amistad han mostrado continuidades durante todo el curso vital, desde los años adolescentes hasta la ancianidad (por ejemplo, GINN y ARBER, 1995).

Durante la adolescencia se valora mucho ser popular. Mientras que la amistad se refiere a un vínculo estrecho entre dos o más personas, la popularidad refleja la manera en que un individuo es considerado dentro de la estructura de iguales más amplia y la manera en que la cuadrilla lo trata. Generalmente, los individuos populares son amistosos, sensibles y tienen sentido del humor. Los deportistas de éxito pueden obtener también considerable prestigio en las comunidades que valoran la competición y la victoria (por ejemplo, LERNER y cols, 1991; WENTZEL y ERDLEY, 1993). Otros atributos que son importantes para la popularidad de los adolescentes incluyen, por ejemplo, ser “inteligente”, ir vestido a la moda y seguir estilos particulares de música popular. Ser atractivo físicamente es importante para la popularidad. Los individuos atractivos se benefician de un “efecto de halo”: se asume que tienen personalidades agradables que corresponden a su apariencia física. Sin embargo, una desventaja del efecto de halo es que los adolescentes populares, de los que se asume que son competentes e independientes, a menudo encuentran más difícil obtener apoyo de los iguales cuando necesitan ayuda (MUNSCH y KINCHEN, 1995).

El físico y la imagen corporal son una preocupación importante de muchos adolescentes. Tener sobrepeso o un peso inferior a la norma puede influir sustancialmente en la imagen de sí mismos y afectar a sus oportunidades sociales (SEIFFGE-KRENKE, 1998). La importancia y las consecuencias del atractivo físico pueden ser mayores para las chicas que para los chicos, porque es una parte más importante del rol de género y del autoconcepto femenino en muchas culturas (FREEDMAN, 1984). Las relaciones más íntimas de las muchachas les permiten también comprometerse en un análisis y evaluación más detallados de su posición relativa en atributos como el atractivo físico (FELSON, 1985). Para algunas muchachas adolescentes, una apariencia atractiva es tan central para su rol de género que esto puede causar problemas graves de ajuste, incluida una imagen corporal negativa, trastornos de la conducta alimentaria, timidez, sentimientos de baja autoestima y retraimiento (FREEDMAN, 1984). Paradójicamente, estos problemas de ajuste pueden ser mayores para las adolescentes más atractivas que para las que lo son menos, pues su apariencia es a menudo el componente más importante de su autoestima (ZAKIN y cols., 1984).

Generalmente, los adolescentes seleccionan a sus amigos entre los que se les asemejan. (CLARK y AYERS, 1992). Los niveles similares de atractivo se pueden

© Ediciones Morata, S. L.

utilizar como una clave de que es probable que la otra persona tenga actitudes y valores parecidos. (ERWIN y CALEV, 1984). A medida que estas relaciones progresan, es probable que adquieran interés otros aspectos psicosociales. Estos aspectos incluyen características y comportamientos personales importantes, como los intereses escolares, la música, la moda, fumar, el uso de drogas, las necesidades personales y la personalidad (GAVIN y FURMAN, 1996). Sin embargo, los adolescentes opuestos pueden atraer, y surgen relaciones asimétricas cuando un compañero posee destrezas —más que belleza— o proporciona apoyos que son remuneradores para el otro. A su vez, esto puede permitir el acceso a una cuadrilla popular. Tener amistades de elevada posición social contribuye a la propia popularidad (PERRY, 1987). Por ejemplo, EDER (1985) señaló que tener como amiga a una muchacha popular daba acceso a otras muchachas a la cuadrilla "estupenda". Sin embargo, envidiar a estas muchachas muy populares a veces lleva a acusarlas de ser "engreídas" y presumidas. Así, los adolescentes pueden ser populares y solitarios al mismo tiempo, y el contacto frecuente con los iguales no les garantiza necesariamente relaciones satisfactorias (SAVIN-WILLIAMS y BERNDT, 1990).

Las familias y los amigos

Las amistades, como YOUNISS y SMOLLAR (1985) señalaron, se basan en un conjunto de relaciones estructurales completamente diferente de las que se producen con los padres. Son más simétricas, implican reciprocidad y evolucionan durante la adolescencia. Aunque las amistades son importantes también para los niños pequeños, existe un cambio al comienzo de la adolescencia: un paso hacia la intimidad que incluye el desarrollo de un enfoque más exclusivo, la apertura a la revelación personal y a compartir los problemas y opiniones. YOUNISS y SMOLLAR (1985) comentan que la noción central es que los amigos se cuentan mutuamente casi todo lo que ocurre en su vida, y llegan a saber casi todo lo que sucede en la vida del otro. Los amigos razonan juntos para organizar la experiencia y definirse a sí mismos como personas.

Durante la adolescencia, tienen lugar cambios claros en los patrones de relación y en los contextos sociales. Se da mayor significación a los iguales como compañeros, como proveedores de consejo, apoyo y retroalimentación, como modelos para el comportamiento y como fuentes de información comparativa con respecto a las cualidades y las destrezas personales. Las relaciones con los padres se alteran en el sentido de una mayor igualdad y reciprocidad (HENDRY y cols., 1993), y la autoridad parental se llega a ver como un área que está abierta en sí misma al debate y la negociación (YOUNISS y SMOLLAR, 1985) y dentro de la cual es posible discriminar (COLEMAN y COLEMAN, 1984). Las interacciones con los padres se ocupan cada vez más de aspectos diarios de la vida como la limpieza, las horas de salida y llegada, el volumen de la música, etc. (SMETANA y ASQUITH, 1994), y los adolescentes critican cada vez más el control de los padres a medida que comienzan a desear igualdad en sus relaciones.

Sin embargo, las relaciones con los padres siguen siendo importantes en los momentos de transición y en aspectos orientados al futuro como la educación y la carrera, aunque los iguales tienen una influencia mayor sobre los aconteci-

© Ediciones Morata, S. L.

mientos actuales, las modas y las actividades de ocio (HENDRY y cols., 1993). Conviene destacar que OCHILTREE (1990) indicó también que los adolescentes toman de sus padres los valores importantes en su vida, mientras que consultan tanto a éstos como a los amigos sobre los problemas de relación y personales (MEEUS, 1989). Con el tiempo, la mayoría de los adolescentes llegan a preferir la compañía de los iguales a la de su familia (BLYTH y cols., 1982; LARSON y cols., 1996). Es menos probable que repriman, critiquen y regañen a los amigos que a los padres, y los amigos están más dispuestos a darse mutuamente valor personal, posición social e intereses compartidos. Además, las relaciones de iguales son más uniformes que las de adulto-niño (por ejemplo, HARTUP, 1996), mientras que las explicaciones y las comprensiones son más completas (HUNTER, 1985). La menor frecuencia de contacto con la familia no significa necesariamente una menor proximidad o relaciones de peor calidad (HENDRY y cols., 1993; O'KOON, 1997), y el tiempo dedicado a la familia, que disminuye mucho, es sustituido por tiempo pasado solo en casa, normalmente en la habitación escuchando música o con juegos de ordenador (LARSON, 1997; SMITH, 1997). Así, la mayoría de los adolescentes reconocen que algunas de sus relaciones más estrechas son con miembros de la familia, incluidos los padres, los hermanos y los abuelos (HENDRY y cols., 1992; BO, 1996; PHILIP y HENDRY, 1997). Aunque los iguales son las principales fuentes de apoyo en cuestiones cotidianas, el respaldo social proporcionado por los padres es crucial en las situaciones de emergencia. Sin embargo, para la mayoría los adolescentes, el tirón del grupo de iguales y los intereses externos (trabajo a media jornada, deporte, aventuras amorosas) es más fuerte que el de estar con la familia (HENDRY y cols., 1993; LARSON y cols., 1996). Sin embargo, ambos tipos de relaciones son importantes para afrontar con éxito las tareas evolutivas. Esto lo ratifica la investigación realizada por PALMONARI y cols. (1989). Parte de este trabajo implicaba examinar cómo los adolescentes utilizan relaciones diferentes para ocuparse de los distintos tipos de problemas que encontraban. Un modelo tradicional (de tormenta y estrés) predeciría un cambio claro de la "referencia a los padres" a la "referencia a los iguales" a medida que la adolescencia progresara. En realidad, PALMONARI y cols. pudieron evidenciar que los jóvenes actuaban de manera selectiva. Dependiendo del tipo de problema, se podía hacer referencia a los padres, a los iguales o a ambos.

Se han demostrado hallazgos similares en estudios de MEEUS (1989) y de HENDRY y cols. (1993). En un trabajo transcultural, CLAES (1998) mostró que la familia desempeñaba un rol más central en el mundo de relaciones de los adolescentes italianos, mientras que se encontró que los amigos ocupaban un lugar más importante para los jóvenes canadienses, encontrándose los adolescentes belgas en la posición intermedia entre estos dos extremos. El proyecto reveló también la importancia de los amigos en la vida de los adolescentes en los tres países, y la posición clave de las madres dentro de la vida familiar. Se interpretó que los hallazgos mostraban la importancia de la influencia de las variaciones y las prácticas culturales en el interés por las relaciones de los adolescentes. En la mayoría de los países, se indica a menudo que las madres cumplen dentro de la familia una función de apoyo para ambos sexos (WILLIAMSON y BUTLER, 1995; PHILIP y HENDRY, 1997). Sin embargo, TREBOUX y BUSCH-ROSSNAGEL (1995) revelan la transición de la madre a los amigos como fuentes de consejo al examinar el comportamiento sexual de muchachas jóvenes. Estos autores encontraron que los

© Ediciones Morata, S. L.

efectos de las conversaciones con la madre y la aprobación de los padres del comportamiento sexual influían indirectamente a través de las actitudes sexuales, siendo más fuertes los efectos de las conversaciones con la madre en torno a los 15 años de edad, mientras que la influencia indirecta de la aprobación de los amigos del comportamiento sexual mediante actitudes sexuales alcanzó un pico de influencia en torno a los 17 años. WILLIAMSON y BUTLER afirmaron que más de una cuarta parte de los sujetos que respondieron en su estudio mantenían una fuerte convicción de que no hablarían con nadie.

> Muchos otros niños y jóvenes dijeron que sólo de mala gana hablarían de sus circunstancias personales con otros… pero las "mamás" eran las que se describían con más frecuencia como la persona dentro de la red familiar con quien compartirían las confidencias y hablarían de sus preocupaciones … cualquier otra persona en la que se confiara era porque había razones específicas… en conjunto, los jóvenes habían perdido la fe en la posibilidad de que los adultos pudieran comprenderlos en modos que ellos consideraran apropiados.
>
> (WILLIAMSON y BUTLER, 1995, pág. 303.)

Los comentarios de los jóvenes en una investigación de adolescentes y mentores adultos realizada por PHILIP y HENDRY (1997) apoyan sólidamente esta idea. Sin embargo, en términos generales, las influencias de los padres y los iguales se complementan entre sí en aspectos que preparan a los adolescentes para relaciones más maduras en su vida futura. Las relaciones familiares durante la infancia proporcionan un sólido fundamento emocional para las relaciones de iguales durante la adolescencia. Los iguales normalmente modelan y refuerzan entre sí los comportamientos y los valores que aprenden de sus padres (FULIGNI y ECCLES, 1993; GAVIN y FURMAN, 1996; DEKOVIC y MEEUS, 1997). A este respecto, es interesante mencionar un estudio con cuestionario realizado por DURBIN y cols. (1993) sobre 3.407 adolescentes norteamericanos de origen europeo. Encontraron que era más probable que los adolescentes que caracterizaban a sus padres como *con autoridad* estuvieran orientados hacia grupos de iguales (cuadrillas) que recompensaran las normas apoyadas tanto por los adultos como por los iguales (por ejemplo, "inteligente", "popular"). Las chicas, y en menor medida los varones, que caracterizaban a sus padres como *poco implicados* tenían más probabilidades de estar orientados hacia grupos que no respaldaban los valores adultos (por ejemplo, "drogatas"). Los chicos que caracterizaban a sus padres como *indulgentes* tenían más probabilidad de orientarse hacia cuadrillas con una orientación a la "cultura de la diversión" (es decir, "frecuentadores de fiestas"). El trabajo de SHUCKSMITH y cols. (1995) refleja hasta cierto punto estos hallazgos.

Sin embargo, los padres se preocupan a veces por la elección de amigos de sus hijos en la adolescencia, porque los jóvenes seleccionan activamente amigos basándose en la similitud de intereses, características y comportamientos. En parte, esto puede ser porque en la adolescencia se encuentra a los amigos y los iguales en entornos diferentes al hogar familiar y, por tanto, algunos amigos son "desconocidos" para los padres. En la adolescencia, los jóvenes pasan a negociar y reivindicar conjuntos de relaciones en sus propios términos, más allá del control parental. Así, las similitudes entre amigos en el consumo de cigarrillos o de alcohol, por ejemplo, pueden depender más de una selección de amistades que de la influencia de los iguales (BERNDT y ZOOK, 1993).

© Ediciones Morata, S. L.

La cuadrilla más grande

Las relaciones de iguales comienzan a extenderse más allá de la pareja o la pequeña pandilla de amigos a grupos más grandes y unidos de manera más flexible (o "cuadrillas": DUNPHY, 1972), que constan de varias pandillas que se asocian regularmente en la escuela o en el barrio donde viven (URBERG y cols., 1995). A menudo tienen miembros masculinos y femeninos, y son muy comunes durante la adolescencia intermedia. La función principal de la cuadrilla, según DUNPHY, es facilitar el contacto entre los dos sexos, de manera que puedan aprenderse y practicarse los comportamientos heterosexuales. Las cuadrillas se crean cuando se unen de dos a cuatro pandillas. Así, las pandillas son a menudo la puerta para la pertenencia a una cuadrilla. Sin embargo, algunos adolescentes —quizá los particularmente solitarios— asumen actividades o intereses como una forma de pertenecer a un grupo (por ejemplo, grupos religiosos o clubes de equitación) en el que puedan hacer amistades. En tanto que las pandillas se basan normalmente en la actividad, las cuadrillas se basan en la "reputación". La pertenencia implica ciertas actitudes y actividades asociadas con sus miembros. Mientras que las normas de la pandilla se desarrollan dentro del propio grupo de amistad, las normas de la cuadrilla a veces las imponen "forasteros" que la ven de manera estereotipada (BROWN y cols., 1994). Durante la adolescencia intermedia empieza a surgir una red flexiblemente conectada de parejas que salen, como se ilustra en la Figura 8.1. Así, los adolescentes en la escuela media y el instituto comienzan

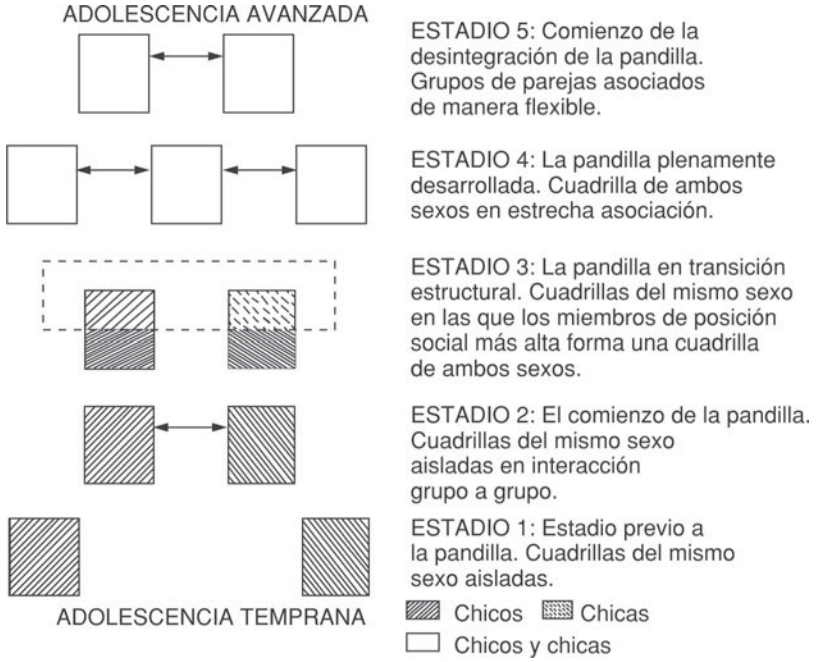

Figura 8.1. *Estadios de desarrollo del grupo en la adolescencia.*

Fuente: DUNPHY (1972).

© Ediciones Morata, S. L.

normalmente a dejar sus pandillas estrechamente unidas para convertirse en miembros de cuadrillas más grandes y más diversas de chicos y chicas. Esto les proporciona un sentido de pertenencia incluso mayor (por ejemplo, BROWN y cols., 1994). Gradualmente, en la adolescencia intermedia o avanzada, estas pandillas mixtas comienzan a sustituir a las del mismo sexo a medida que los iguales del sexo opuesto empiezan a asumir importancia como compañeros (BUHRMESTER y FURMAN, 1987).

En los estudios norteamericanos, las cuadrillas se caracterizan por tener normas generales o intereses compartidos: su indumentaria, su música y actividades preferidas, el interés por el resultado, etc. Los estudiantes no tanto se unen a una cuadrilla "como son arrojados a una en virtud de su personalidad, origen, intereses y reputación entre los iguales" (BROWN, 1990, pág. 183). Cada cuadrilla tiene un conjunto de miembros centrales, un conjunto de miembros periféricos, e individuos que "flotan" de una cuadrilla a otra (BROWN, 1996). No todos están complacidos con la cuadrilla con la que se identifican, sobre todo los que aspiran a pertenecer a una de posición superior. En el estudio de BROWN y MOUNTS (1989) de institutos de enseñanza secundaria multiétnicos, entre un tercio y la mitad de los alumnos de minorías estaban en cuadrillas definidas étnicamente —"raperos" (negros), asiáticos, hispanos, etc.— pero el resto fue clasificado por su pertenencia a grupos basados en la reputación, como "populares" o "drogatas". Es difícil interpretar por qué el origen étnico era la característica definitoria a ojos de los iguales para algunos alumnos de minorías, mientras que las actividades, los intereses o la posición social entre los iguales se erigían como definitorias para otros. En las investigaciones de BROWN, muchos estudiantes de secundaria comunicaban pertenecer a varias cuadrillas —algunas eran grupos de un solo sexo, otras eran de ambos— y es impresionante que los estudiantes en muchas escuelas diferentes de segunda enseñanza identificaran los grupos centrales.

En los últimos años de la escuela secundaria, los límites que separan las diferentes cuadrillas comienzan a romperse, a medida que sus miembros empiezan a adoptar nuevas perspectivas hacia la educación superior y las carreras, y que algunos miembros dejan la escuela para iniciar un trabajo (por ejemplo, BROWN, 1990; YOUNISS y cols., 1994; HENDRY y cols., 1998). En este estadio de los años adolescentes, el individualismo y las parejas para salir se afirman a medida que los jóvenes se ven cada vez más a sí mismos como "adultos" y otros los aceptan como tales (HENDRY y cols., 1993).

Las cuadrillas proporcionan a los alumnos de escuela secundaria oportunidades frecuentes para experimentar con su identidad, al tiempo que mantienen un sentido de pertenencia al grupo (POMBENI y cols., 1990; MCINTOSH, 1996). Por ejemplo, algunos grupos muestran un estilo sutil, pero distintivo, de indumentaria y de pelo (el "uniforme" de la cuadrilla) que indica su pertenencia a una cuadrilla particular y su "separación" de otras (EICHER y cols., 1991). (Algunos adolescentes pueden incluso aplicarse cosméticos o ponerse el "uniforme" de sus iguales entre su domicilio y la escuela para evitar la desaprobación de sus padres.) Dado que los alumnos en los grandes institutos de enseñanza secundaria no pueden conocer individualmente a todos sus iguales, las cuadrillas ayudan a clarificar las "reglas de compromiso" con los iguales del mismo sexo y el sexo opuesto (por ejemplo, BROWN, 1996). Las cuadrillas dominantes en la mayoría de las escuelas se perciben como competentes social y académicamente. Los grupos con el nivel más bajo de participación en las actividades escolares, como los "drogatas", son

© Ediciones Morata, S. L.

vistos más negativamente por otros grupos (DOWNS y ROSE, 1991; BROWN y cols, 1993). Esto es igualmente cierto en los entornos rurales. HENDRY y cols. (1998) han mostrado que la escuela, por ejemplo, proporcionaba un entorno para la diferenciación de grupo. Había agrupamientos reconocidos de jóvenes relacionados a menudo con la posición social percibida de los iguales y, a veces, con la ley del más fuerte dentro del grupo. Se identificaba y se definía como "formidable" un grupo de "posición social alta", y se lo asociaba con el consumo, la cultura juvenil y la ropa cara de diseño.

> Está la cuadrilla "estupenda", que piensan que son estupendos. No sé si realmente están mejor de dinero o son más ricos quizá, pero todos parecen tener ropa mucho más cara. Equipo de diseño. Y luego están los tíos "medios". Y el grupo "triste". Los paletos. Así es como son. Hay grupos de personas que no salen. Son realmente infantiles...
>
> (HENDRY y cols., 1998, pág. 42.)

Diferentes agrupamientos influían en distintos aspectos de la vida escolar, tanto dentro de la estructura escolar formal como dentro de las actividades extraescolares.

> No tiene sentido entrar en el consejo escolar para eso. Es sólo un concurso de popularidad. Todos los que están en el grupo popular lo han conseguido. ¿Alguien más ha tenido una oportunidad? Lo hacen sólo por la posición social, no para hacer algo. Es sólo un título junto a su nombre. Toda la cuadrilla "estupenda".
>
> (HENDRY y cols., 1998, pág. 64.)

Los agrupamientos de ocio eran también claramente visibles en el tipo de descripciones dadas por los jóvenes. Había grupos que se diferenciaban a causa de comportamientos particulares, por ejemplo, los que se veían como "malos" y, a veces, como una amenaza. Existía también una tendencia a que los entrevistados se vieran a sí mismos como normales y clasificaran otros agrupamientos como "desviados".

> Están los bebedores, y los que toman drogas, y estamos nosotros. Está la gente que anda vagando por la calle, se sienta en los bancos y espera que pasen coches y saltan en ellos y van dando vueltas y ya está. Algunas personas van en un coche y luego en el otro… así toda la noche hasta que se van a casa.
>
> (HENDRY y cols., 1998, pág. 114.)

Cuando los jóvenes se reunían en diversos contextos de ocio había una consciencia de estar en la compañía de iguales de la misma opinión, y de identificar otros agrupamientos como diferentes.

> Él piensa que es un nido de droga. Lo es, si estás en ese grupo, pero ellos se juntan entre ellos y nosotros entre nosotros. Están los que callejean buscando ligue y los del monopatín… Y están los gandules. Esos lo único que hacen es fumar pitillos. Y estamos nosotros. Quedamos detrás de la estación, y vamos al bar. Somos normales. Somos los únicos sanos aquí. Y están los drogatas-hippies. Y también la gente que se queda en casa y ve la tele. Y los drogatas y los que van a ligar, y tienen grandes peleas entre ellos. Se odian mutuamente.
>
> (HENDRY y cols., 1998, pág. 96.)

© Ediciones Morata, S. L.

Se consideraba también que las actividades sociales y los contextos marcaban a los jóvenes: salir a bailar y a clubes nocturnos o vagar tarde por la noche en grupos en lugares designados dentro de la comunidad. Sobre este telón de fondo de actividades sociales y de ocio, se agrupaba a algunos jóvenes como de "posición social baja", como aislados o inmaduros socialmente, sirviendo a menudo como punto de referencia para otros en el grupo de iguales. En términos generales, sin embargo, los grupos de amistad que participaron en el estudio de HENDRY y cols. (1998) se consideraban a sí mismos como "normales" en sus intereses y actividades y, por comparación, los otros agrupamientos de los que hablaron eran vistos generalmente como "vulgares", "malos" o "tristes".

Otro aspecto de los grupos de iguales es que una gran cantidad del tiempo libre de los adolescentes lo pasan en pandillas y cuadrillas, comentando asuntos de interés primordial, como las actividades de otros miembros del grupo, aspectos de la cultura popular, últimas modas, discos y estrenos de películas recientes, y programas de televisión. Los adolescentes comunican que pasan más tiempo hablando tan sólo con los iguales que en cualquier otra actividad. Los propios adolescentes perciben como una de sus actividades más satisfactorias "perder el tiempo en tonterías" y la risa, que puede parecer para un extraño sin objeto y sin sentido (CSIKSZENTMIHALYI y cols., 1977). Cuando los amigos no pueden reunirse cara a cara, el teléfono es muy útil para permitir que la charla continúe. Esto es particularmente cierto de los jóvenes en las áreas rurales (HENDRY y cols., 1998).

Muchos espacios actúan como puntos de reunión para los grupos adolescentes. Los lugares populares urbanos incluyen los centros comerciales y las galerías comerciales de entretenimiento, aunque la esquina de una calle, un parque u otro punto de reunión conveniente pueden servir también (FISHER, 1995). Así, las cuadrillas adolescentes constituyen un espectáculo común en muchas calles, parques u otros lugares públicos, y representan importantes espacios pa-ra que los jóvenes de uno y otro sexo se reúnan. Los adolescentes mayores y los que buscan a alguien para salir pueden hacer más uso de estos lugares de reunión. A la inversa, los que se sienten amenazados o frustradas sus esperanzas de relaciones románticas pueden retirarse de estos lugares de elevada exposición (SILBEREISEN y cols., 1992). Sin embargo, es importante advertir que el problema para los jóvenes del campo es que no hay esquina de la calle en la que reunirse, y los amigos están diseminados en una amplia área geográfica, de manera que la escuela se convierte en un lugar social y punto de reunión fundamental, aun cuando puede no ser un contexto ideal desde la perspectiva del adolescente (KLOEP y HENDRY, 1999). También es interesante, desde un punto de vista evolutivo, advertir que el "estadio de cuadrilla" se produce a menudo algo después para los chicos que para las chicas, quizá como un rasgo de la madurez social anterior de las jóvenes, y su asociación con compañeros varones mayores.

El rechazo y el aislamiento

A causa de la posición central de los iguales en la vida social del adolescente, este período es una época en que la soledad constituye una experiencia común. Es importante percibir qué conductas son ofensivas para evitar el rechazo de los iguales. Los jóvenes creen que ser sincero y preocupado por los demás

© Ediciones Morata, S. L.

contribuye al éxito en las amistades (por ejemplo, JARVINEN Y NICHOLLS, 1996). Estas estrategias sociales requieren la capacidad para reconocer las necesidades de las personas e interpretar sus claves verbales y no verbales. Los adolescentes que despiertan aversión enérgica entre sus iguales y son rechazados por ellos pueden ser deficientes en estas destrezas sociales y, así, es posible que sea difícil llevarse bien con ellos, o se puede percibir que son algo "diferentes" de sus iguales (MERTEN, 1996). Los adolescentes rechazados tienen pocos amigos, si tienen alguno, en su barrio o escuela. Buscando ansiosamente conectar con iguales, los adolescentes faltos de destrezas sociales a menudo se retiran o "se esfuerzan demasiado". Algunos adolescentes no son agresivos o se quedan apartados. Simplemente son impopulares, ignorados, y son tímidos (PARKHURST y ASHER, 1992; GEORGE y HARTMANN, 1996). Por evitar los encuentros sociales se pierden las propias experiencias psicosociales que necesitan para hacerse más hábiles en las situaciones sociales. Cuando intentan interactuar con los iguales, la calidad de la relación no es satisfactoria para ninguna de las partes (ROSCOE y SKOMSKI, 1989; HANSEN y cols, 1995). Suelen ser demasiado "pegajosos". Además, a menudo tienden a ser víctimas de acoso y amenaza. Enseñando asertividad y otras destrezas sociales a los adolescentes rechazados o tímidos, y dándoles oportunidad de practicar estas destrezas, puede permitírseles reintegrarse con sus iguales y adquirir diversas destrezas vitales importantes (por ejemplo, CHRISTOPHER y cols., 1993). Algunos adolescentes que no tienen amigos que los apoyen pueden necesitar únicamente interactuar con iguales y adultos que los estimulen para formar amistades. Sin embargo, otros pueden necesitar entrenamiento en destrezas que contribuyan a formar y mantener amistades (SAVIN-WILLIAMS y BERNDT, 1990).

Algunos jóvenes son incapaces de mantener relaciones cooperativas y amistosas con cualquier persona y se ganan una reputación de comportamiento agresivo, lo que refuerza sus "diferencias" con respecto a los iguales (COIE y DODGE, 1983; ASHER y COIE, 1990). Sus problemas interpersonales a menudo se derivan de relaciones familiares emocionalmente pobres y poco diestras socialmente que no les capacitan para "leer" las claves sociales y adaptarse a su comportamiento. Sin relaciones de iguales que les respalden, estos niños se aíslan y apartan cada vez más (BUHRMESTER, 1990; SAVIN-WILLIAMS y BERNDT, 1990; EAST y cols., 1992; LEVITT y cols., 1993). Algunos niños rechazados son hostiles, otros son tímidos, algunos intentan dominar a los iguales y otros actúan apropiadamente pero, aún así, son rechazados (por ejemplo, MERTEN, 1996). Los adolescentes que son despreciados por sus iguales son vulnerables desde el punto de vista del ajuste social, vulnerabilidad cuya gravedad depende de la intensidad y la frecuencia del rechazo (DEROSIER y cols., 1994).

En el extremo del continuo de "impopularidad" están los adolescentes excluidos, rechazados. Tienen pocos amigos, si tienen alguno, y son percibidos como retirados, hostiles o agresivos. Están atrapados en un círculo de rechazo, hostigamiento y agresión que a menudo comienza durante la infancia. Carentes de cualidades positivas, estos jóvenes se esfuerzan demasiado por ganar la atención o la admiración, a menudo por medio de comportamientos antisociales, como la jactancia o el acoso y la amenaza. Cuando son rechazados por sus iguales, algunos se enfadan y reaccionan con excesiva energía. Las relaciones que consiguen establecer están basadas en la confrontación y, a diferencia de los

© Ediciones Morata, S. L.

adolescentes con relaciones sólidas, tienen pocas oportunidades de aprender las destrezas sociales que necesitan para desarrollar amistades íntimas (BIERMAN y cols., 1993; SAVIN-WILLIAMS y BERNDT, 1990). Una vez que son etiquetados, es casi imposible que los niños rechazados mejoren su situación, a menos que puedan cambiar de escuela y comenzar desde el principio (EVANS y EDER, 1993; KINNEY, 1993). Los intentos de los adolescentes rechazados y despreciados de llegar a sus iguales durante momentos cargados de estrés pueden tener éxito a veces (MUNSCH y KINCHEN, 1995), pero intentar cambiar su comportamiento para complacer a sus iguales normalmente no tiene éxito.

Un aspecto importante de esto es el acoso y la amenaza. Cuando los entrevistan, los acosadores afirman que no saben por qué hostigan a sus iguales (MERTEN, 1996), y es posible que muchos hayan sido antes víctimas de este hostigamiento en sus propias familias o grupos de iguales. La investigación de OLWEUS (1984) con miles de jóvenes nórdicos demostró que los acosadores tienden a ser ansiosos, pasivos e inseguros. Se sienten avergonzados, poco atractivos, abandonados y sin amigos. Así, la popularidad de estos jóvenes a menudo es sólo "superficial", y sus seguidores los apoyan sólo por miedo. Tanto la víctima como el agresor están solos, y el desaliento es alto para ambos; pero mientras que la autoestima de la víctima es baja, la del acosador a veces es alta (KLOEP, 1998).

BRONFENBRENNER (1979, 1989) afirmó que la ruptura en las redes sociales de los adolescentes lleva a deficiencias en su salud mental, su comportamiento social y su rendimiento académico. En relación con el ajuste social de los jóvenes, y a pesar de la importancia de estas destrezas en la vida y las relaciones adultas, no se otorga al desarrollo social en la adolescencia la significación que debería merecer en las experiencias educativas de los jóvenes (aunque véase, por ejemplo, DORNBUSCH y cols., 1996; KLOEP y HENDRY, 1999). Conviene destacar que, hay algunas indicaciones de que los programas para desarrollar las destrezas interpersonales y sociales pueden ser efectivos para el aprendizaje académico (por ejemplo, NISBET y SHUCKSMITH, 1984; KLOEP y HENDRY, 1999). Hacer que se aprenda en colaboración se basa en la idea de que los iguales pueden ser un recurso educativo potencial. COWIE y RUDDOCK (1990) creían que, dada experiencia y apoyo por parte de los profesores y los iguales, "los alumnos pueden desarrollar las cualidades que los ayudarán a resolver problemas, a completar tareas y a interactuar de manera efectiva con otros". HENDRY (1993) ha propuesto un enfoque similar en la preparación de los jóvenes para la integración en las sociedades tecnológicas en rápido cambio.

Conclusión

En resumen, el papel de los grupos de amistad aumenta durante la adolescencia a medida que se incrementa la capacidad de los jóvenes para formar relaciones más maduras (CROCKETT y cols., 1984). Los amigos actúan como una fuente de apoyo, proporcionan participación en actividades mutuas e influyen en el joven. Las amistades a esta edad son caracteristicas, ya que normalmente se producen entre jóvenes de la misma edad, educación e intereses, cuyas experiencias vitales actuales son similares (por ejemplo, GRUNEBAUM y SOLOMON, 1987;

© Ediciones Morata, S. L.

REISMAN, 1985). Los adolescentes comunican que disfrutan más las actividades con sus amigos que con adultos o con conocidos casuales. Esta participación se experimenta en gran parte en el contexto del ocio (por ejemplo, CSIKSZENTMIHALYI y LARSON, 1984; HENDRY y cols., 1993). HEAVEN (1994), entre otros, ha indicado que las amistades de los chicos se establecen a través de actividades mutuas, mientras que, para las muchachas es más importante, la comunicación interpersonal íntima. Los adolescentes informan de que pasan el tiempo hablando con los amigos sobre sí mismos y los acontecimientos de la vida, y estableciendo relaciones de compañeros que les permitan experimentar un sentimiento de pertenencia. Esta actividad de compartir crea lealtad e intimidad en las amistades (por ejemplo, SAVIN-WILLIAMS y BERNDT, 1990). Se propone que, en la adolescencia, ser aceptado o rechazado por los iguales es un posible predictor del estado de salud mental (por ejemplo, PARKER y ASHER, 1987). HARTUP (1996), por ejemplo, ha propuesto que el efecto de los amigos puede variar, ya que las relaciones entre los jóvenes diestros socialmente pueden ser ventajosas, mientras que las relaciones de confrontación podrían ser potencialmente perjudiciales. Por tanto, generalmente se cree que las amistades en la adolescencia, y las experiencias dentro de la estructura de la cuadrilla más amplia, desempeñan un papel significativo en el desarrollo psicosocial.

A partir de este capítulo, se pueden establecer varios puntos en relación con los jóvenes que crecen en las cambiantes sociedades occidentales. *En primer lugar*, las relaciones íntimas son esenciales durante la adolescencia. Los amigos buscan comprensión compartida, sinceridad, confianza y aceptación. Además, se satisfacen las necesidades emocionales y sociales, y se resuelven los problemas. Como el proceso requiere igualdad en el dar y el tomar, los amigos son la clave para comprender el mundo social por medio del intercambio mutuo de ideas, sentimientos y pensamientos que se ofrecen para comentario y evaluación. El resultado evolutivo último debería ser un sentimiento de individualidad y, sin embargo, de conexión con los demás. Por tanto, quizá deberíamos prestar más atención al desarrollo de las destrezas que favorecen la amistad, de acuerdo con las directrices señaladas en nuestro comentario del trabajo de SELMAN en el Capítulo III.

El segundo punto que hay que establecer es que, en la actualidad, estas destrezas no obtienen reconocimiento por su valor en la vida laboral y en las relaciones interpersonales a través del ciclo vital. Sin embargo, pueden volverse vitales en un medio social en cambio rápido. Estas destrezas sociales tienen importancia para la vida en las sociedades democráticas, y deberían ocupar un lugar más significativo en las experiencias evolutivas de los jóvenes. SI MAFFESOLI (1996) tiene razón sobre la amplia variedad de agrupamientos que ocuparemos en las sociedades modernas y futuras, podemos tener que desarrollar una visión diferente del valor de la participación en el grupo de iguales adolescente. Por ejemplo, un punto importante que se deriva de este capítulo es que, por lo general, los grupos de iguales adolescentes no están en desacuerdo con los deseos o requerimiento de los padres. Además, algunos adultos ven los grupos de adolescentes como diferentes o desviados, sin embargo, si se considera los grupos adultos comparativamente, a menudo es más fácil ver similitudes que diferencias, con tal que podamos mirar más allá de las variaciones obvias en indumentaria y actividades. Una reunión de negocios, por ejemplo, puede ser tan conformista como un grupo de jóvenes en un concierto de música popular. De nuevo, el punto sobre el

© Ediciones Morata, S. L.

que se llama la atención es que nunca es demasiado pronto para que los adolescentes aprendan las destrezas interpersonales y sociales necesarias para vivir en una sociedad moderna.

Por último, ¿cómo podríamos emprender el camino hacia esta sociedad del "aprendizaje"? Podríamos esforzarnos más por eliminar la segregación de edad en muchos sectores de nuestras sociedades, por desarrollar más relaciones horizontales con los jóvenes. A su vez, esto permitiría a los adultos actuar como modelos de rol y mentores, en lugar de como profesores y supervisores. Además, podríamos considerar más seriamente el desarrollo de lugares e instalaciones donde los jóvenes pudieran trabajar, jugar y asociarse lejos de los adultos, para practicar sus destrezas sociales. Un aspecto de las sociedades modernas es que las divisiones sociales crean desigualdades, que ofrecen escenarios futuros de mayor riesgo de delito y exclusión social. Para tener sociedades verdaderamente democráticas, los adultos tienen que implicar a los jóvenes en procesos de grupo en una manera más genuina y abierta, creando situaciones de asociación en beneficio de estas sociedades, que un día los jóvenes heredarán y gobernarán.

Implicaciones para la práctica

1. Los padres y otros adultos no lo reconocen siempre, pero en la adolescencia los amigos y el grupo de iguales más amplio desempeñan un rol especialmente significativo contribuyendo al desarrollo. Los amigos son importantes en la infancia, pero pueden ocupar una posición más central durante los años adolescentes cuando el joven busca apoyo social fuera de la familia. Además, el grupo de iguales proporciona un conjunto alternativo de valores y opiniones, y actúa como un barómetro útil de la moda y el gusto. Los iguales ofrecen también un escenario para el desarrollo de destrezas sociales, y ayudan en aspectos clave de la formación de la identidad.
2. Las cuestiones de popularidad y posición social en el grupo de iguales importan mucho durante este estadio del desarrollo. Como resultado, puede parecer que los jóvenes son conformistas en su indumentaria, su elección de música y actividades de ocio, y en sus opiniones. Esta conformidad refleja la necesidad de ser aceptado dentro del agrupamiento social destacado del momento. A medida que los jóvenes desarrollen confianza en sí mismos y seguridad, la necesidad de ser como los demás disminuirá, y se pondrán de manifiesto formas de comportamiento más individualistas.
3. A menudo se cree que el grupo de iguales se convierte en el grupo de referencia más influyente durante la adolescencia, y que a los padres no les queda ya ningún papel que desempeñar. La investigación muestra que esto es incorrecto. Los padres y los iguales no están necesariamente en oposición mutua, sino que los dos grupos pueden influir más bien en escenarios diferentes. Así, los jóvenes escucharán a sus amigos

© Ediciones Morata, S. L.

en lo que se refiere a cuestiones de moda o convención social, pero se remitirán a sus padres en cuestiones escolares, carrera, moralidad, etc. También es importante advertir que los jóvenes a menudo escogen amigos que tienen opiniones parecidas a las de sus padres, aun cuando pueda ser esencial para ellos negar cualquier similitud de este tipo.

4. Como la amistad y la aceptación en el grupo de iguales es tan importante durante este estadio, los que están aislados o son rechazados se encuentran en particular desventaja. Puede ser difícil enfrentarse a la soledad, especialmente cuando todos los demás parecen formar parte de un grupo. Para los profesionales, estos jóvenes requieren especial atención y, como hemos visto, se puede ayudar mucho a aquellos para los que la amistad supone un problema durante la adolescencia.

Bibliografía adicional

BROWN, B. (1990) "Peer groups and peer culture". En FELDMAN, S. y ELLIOTT, G. (Eds.) *At the threshold: the developing adolescent*. Cambridge, MA. Harvard University Press.

Un capítulo de revisión en el texto de FELDMAN y ELLIOTT de uno de los expertos reconocidos sobre esta materia. Un resumen excelente de las publicaciones.

COTTERELL, J. (1996) *Social networks and social influences in adolescence.* Londres. Routledge.

Este libro, de un autor australiano, cubre la investigación sobre el contexto social en el que operan la amistad y el grupo de iguales. Considera las nociones de conformidad e influencia, y además explora las dificultades de los que tienen problemas en sus relaciones sociales.

JACKSON, S. y RODRÍGUEZ-TOME, H. (1993) *Adolescence and its social worlds*. Londres. Lawrence Erlbaum.

Una valiosa exploración del mundo social del joven desde una perspectiva europea.

MONTEMAYOR, R., ADAMS, G. y GULLOTTA, T. (Eds.) (1994) *Personal relationships during adolescence.* Londres. Sage.

Una compilación de capítulos de autores norteamericanos. Contiene algunas revisiones clave de materias interesantes en esta área.

NESTMANN, F. y HURRELMANN, K. (Eds.) (1994) *Social networks and social support in childhood and adolescence.* Nueva York. De Gruyter.

Este libro contiene capítulos basados en una conferencia sobre este tema. Los artículos se han combinado para formar un libro valioso, (lo cual resulta realmente infrecuente) de modo que el mérito aquí se debe a los editores. Es un poco diferente de otros libros que aparecen aquí, a causa del abanico de edad más amplio considerado y la perspectiva evolutiva que esto proporciona.

© Ediciones Morata, S. L.

CAPÍTULO IX

Trabajo, desempleo y ocio

En la actualidad muchos jóvenes hacen sus transiciones social, de empleo y de tiempo libre dentro de culturas occidentales de consumidores en rápido cambio, caracterizadas por una expectativa de que las necesidades y los deseos individuales se pueden gratificar por medio de la adquisición de diferentes productos. Dada la naturaleza de estas sociedades orientadas cada vez más al consumidor, las influencias comerciales sobre la vida de los jóvenes han aumentado y esto ha tenido, y tiene, un profundo impacto en la adolescencia y las transiciones de los jóvenes. Así, las experiencias vitales de estos en las sociedades industrializadas modernas han cambiado significativamente durante las dos últimas décadas. En vista de estos cambios sociales, este capítulo examina la escolarización, las transiciones al mercado laboral, el trabajo y el desempleo, el desempleo y el bienestar, y los estilos de vida y el ocio de los jóvenes.

Escribiendo sobre adolescentes, MAFFESOLI (1996) propone que la variedad más permanente y "visible" de subculturas juveniles en las décadas de 1970 y 1980 diferenciadas por la pertenencia de clase social, el origen étnico y el género, que fueron descritas por BRAKE (1985) y otros, han dejado paso a otras formas de reuniones sociales. El apoyo a los equipos de fútbol, las discotecas, los bares, los clubes nocturnos, las organizaciones juveniles de diversos tipos, los conciertos, etc. pueden representar para los jóvenes las redes sociales de esas tribus juveniles. Sin embargo, para algunos la participación en estas redes tribales puede ser más difícil en cuanto a las oportunidades y la disponibilidad de dinero para "sintonizar" con estos estilos de vida. Como COLES lo expresa:

> Se puede considerar que las transiciones de la juventud… son similares a un juego bastante malintencionado de serpientes y escaleras. Las transiciones principales son las escaleras a través de las cuales los jóvenes avanzan gradualmente hacia posiciones sociales adultas… Los que están en situación de desventaja por su origen de clase social, los educados en lugares en donde el mercado laboral ofrece pocas oportunidades para el empleo, los que han recibido enseñanza en instituciones asistenciales, quienes sufren problemas con su salud o tienen necesidades especiales, los que

© Ediciones Morata, S. L.

> tropiezan con el sistema de justicia penal: todos ellos están en disposición de bajar deslizándose por las "serpientes" en el juego de la transición y sufren serios contratiempos en su intento por avanzar hacia posiciones sociales adultas y una independencia y autonomía relativas. Pues, si bien la juventud se ha reestructurado en el último cuarto de siglo, son los jóvenes vulnerables los que han sufrido más al afrontar las transiciones asociadas con estos cambios. Los costes de dirigirse adecuadamente a [estas] áreas de la política juvenil son considerables. Pero los costes de no hacerlo así son también enormes.
>
> (COLES, 1995, págs. 24-25.)

Escolarización y transiciones al mercado laboral

En una generación, se han producido cambios radicales en el modelo de escolarización y educación superior. Los jóvenes de todas las clases sociales tienden a permanecer en la educación con dedicación plena hasta una edad más avanzada, y la educación superior se está convirtiendo en una experiencia para muchos, y no para una elite relativamente pequeña (EGERTON y HALSEY, 1993). Las rutas a través del sistema educativo se han diversificado, mientras que los jóvenes han adquirido experiencia de una mayor variedad de cursos académicos y vocacionales (CHITTY, 1989). Sin embargo, aunque las experiencias educativas se han hecho más variadas, la clase social y el género siguen siendo determinantes importantes de las vías y del logro educativo. JONES y WALLACE (1990, pág. 137) han defendido que "las vías a la edad adulta, lejos de estar individualizadas, se pueden predecir, todavía en gran parte, a partir de los orígenes de clase social tanto en Gran Bretaña como en Alemania Occidental", mientras que BOURDIEU (1977) predijo que las ventajas sociales y culturales que poseen los niños de clase media tendrían un mayor efecto sobre los niveles de logro a medida que políticas educativas meritocráticas se hicieran más generales, teoría que es apoyada por la idea de ZINNEKER (1990) de que el "capital cultural" se ha hecho en realidad cada vez más central para la reproducción de la ventaja social. BALL y cols. (1996) han sostenido que la elección de los padres y la introducción de la competición entre las escuelas han llevado a la polarización de clase social y étnica (por ejemplo, BROWN y LAUDER, 1996). Además, la educación se ha "empaquetado" como un producto de consumo con "tablas clasificatorias" para estimular a los padres "clientes" a que acudan a buscar la escuela más apropiada para sus hijos (por ejemplo, FURLONG y CARTMEL, 1997).

Considerando los adolescentes y la escolarización, los datos alemanes, suecos y británicos, por ejemplo, revelan el mismo cuadro. Aunque el nivel de educación ha aumentado a través de toda la población, "la desigualdad de oportunidades educativas simplemente se ha consolidado en un nivel superior de educación" (APEL, 1992, pág. 368). Los datos suecos muestran que los hijos de los trabajadores manuales asisten a la universidad en un grado significativamente inferior que los hijos de los trabajadores no manuales; tienen menos probabilidades de completar la escuela secundaria o recibir educación posterior relacionada con el trabajo, obtienen menos ayuda de sus padres con las tareas escolares, y las aspiraciones de sus progenitores respecto a sus logros educativos son más bajas (SOU, 1994). La movilidad de clase intergeneracional en relación con la educación y el trabajo, investigada por HENDRY y cols. (1993) en una gran muestra de jóvenes

© Ediciones Morata, S. L.

en Escocia en el grupo de edad de 17 a 22 años, reveló un poderoso efecto del origen social en la determinación del actual nivel educativo y económico actual de la juventud moderna. APEL (1992) comunicó datos similares respecto al nivel educativo de los padres después de entrevistar a 3.142 jóvenes alemanes en el grupo de edad de 13 a 29 años. Los padres de más del 70% de los alumnos en la escuela secundaria superior (*Gymnasium*) habían completado la escuela secundaria superior. Por otra parte, los padres de más del 80% de los que aspiraban al nivel educativo más bajo (*Hauptschule*) tenían las mismas cualificaciones educativas que sus hijos, mientras que sólo el 6% de los niños cuyos padres completaron la escuela secundaria superior se encontraban en este tipo de escuela.

Las desigualdades en la educación parecen comenzar pronto en la vida. JONSSON y ARNMAN (1991, por ejemplo, siguieron a 3.600 niños en su camino a través del sistema escolar sueco. Lo que encontraron fue una segregación clara de clase social desde el principio de su carrera escolar. A menudo encontraban clases de elevado nivel académico que constaban de una mayoría de niños de clase alta (75% habitaban viviendas del sector privado), y una proporción muy baja de niños inmigrantes (1%). En cambio, las aulas de nivel académico bajo presentaban a menudo una mayoría de niños de clase trabajadora (sólo el 10% habitaban en una vivienda del sector privado) y una proporción elevada de niños inmigrantes (25%). Las desigualdades en la escuela primaria dejaban sus huellas: el 59% de los niños y el 48% de las niñas de las clases sociales alta y media, pero sólo el 16% de los niños y el 15% de las niñas de las clases trabajadoras, "escogieron" los tipos de escuela secundaria que proporcionan la mejor preparación para los estudios universitarios posteriores.

En un estudio británico longitudinal en gran escala, HENDRY y cols. (1993) consideraron las actitudes de los jóvenes hacia diversas instituciones sociales. Se encontró que los elementos principales de sus interacciones con el ambiente social que les rodea se relacionan con el descontento con la escuela, la integración en el grupo de iguales, la relación con los padres y las actitudes hacia la autoridad adulta. En la adolescencia intermedia, diferentes combinaciones de estos elementos parecían representar a tres tipos distintos de jóvenes, a saber: los convencionales, orientados a la escuela y a la familia; los jóvenes orientados a los iguales, y los descontentos orientados a los iguales. Los hallazgos de HENDRY y cols. (1993) indicaron que se puede describir a la mayoría de los jóvenes como "convencionales", mientras que se podía describir a los de una minoría sustancial como "descontentos". Examinando el origen de los jóvenes, HENDRY y colaboradores mostraron que los diferentes "tipos" se asociaban con el nivel socioeconómico de la familia. Por ejemplo, era más probable que los jóvenes del grupo "descontento" procedieran de hogares de trabajadores manuales, y era mucho más probable que dejaran la escuela con pocas cualificaciones educativas y estuvieran inactivos económicamente en la adolescencia avanzada.

El descenso en las oportunidades laborales para los que abandonan pronto la escuela ha llevado a muchos a decidirse por seguir cursos de educación post-obligatoria. Aunque las tasas de participación en la educación post-obligatoria han aumentado sustancialmente comparados con los niveles de participación de muchos otros países desarrollados, en Gran Bretaña se mantienen relativamente bajas. A principios de la década de 1990, entre el 80% y el 90% de los jóvenes seguían recibiendo educación o formación en muchos países europeos, mientras

© Ediciones Morata, S. L.

que en Gran Bretaña la proporción estaba sólo justo por encima del 50%. Las cifras comparativas aparecen en la Figura 9.1.

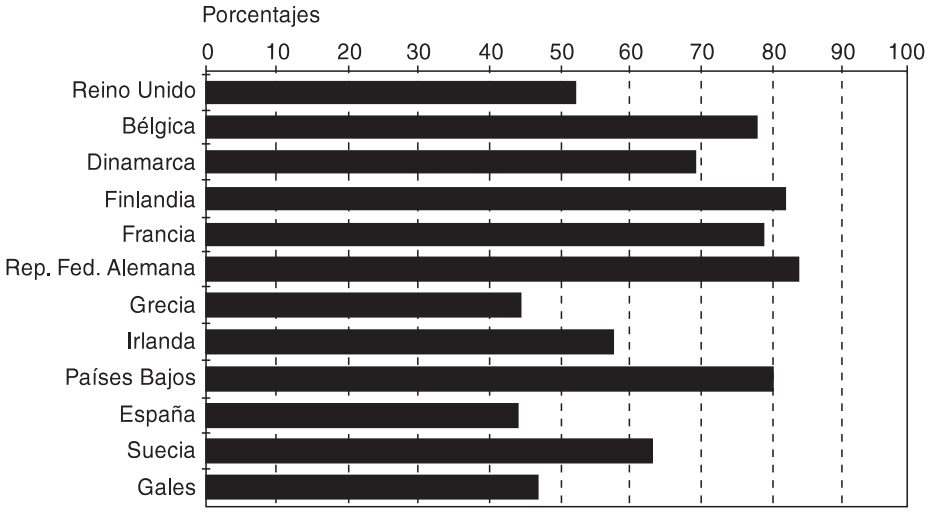

Figura 9.1. *Participación en la educación y la formación de los jóvenes de 18 años en países europeos en 1991-1992.*

Fuente: COLEMAN (1997a).

En un intento por fomentar tasas más altas de participación educativa en Gran Bretaña, se introdujeron diversos cursos vocacionales (como TVEI y GNVQ *) en las escuelas y colegios de educación superior. Los datos indican que las opciones vocacionales son populares entre los alumnos (por ejemplo, LOWDEN, 1989). Pero, como la educación vocacional tiende a presentar una categoría más baja, se ha propuesto que esta nueva forma de diferenciación aumentaría las desigualdades asociadas con la clase, el género y la raza (por ejemplo, BLACKMAN, 1987; BROWN, 1987). Las opciones vocacionales en la escuela las han adoptado sobre todo alumnos de clase trabajadora en los niveles de logro académico inferior, dejando que el currículum tradicional lo sigan los alumnos de clase media.

Con respecto a las diferencias étnicas, DREW y cols. (1992) han mostrado que a los 16 años de edad, el rendimiento académico de los jóvenes blancos era aproximadamente el doble que el de los afrocaribeños, y el logro de los asiáticos estaba bastante próximo al de la mayoría blanca. Algunos estudios han destacado también diferencias de género significativas. CROSS y cols. (1990), por ejemplo, muestran que entre los afrocaribeños, como entre la población blanca, las chicas superan en rendimiento a los chicos. En términos generales, las jóvenes parecen haberse beneficiado más de los recientes cambios educativos. A mediados de la década de 1990, las jóvenes adolescentes:

* TVEI: *Technical and Vocational Education Initiative.*
GNVQ: *General National Vocational Qualification. (N. del R.)*

© Ediciones Morata, S. L.

> mantenían su ventaja de la escuela primaria sobre los chicos a lo largo de la educación secundaria y en la superior. Las chicas aventajan hoy a los chicos en rendimiento en los GCSE, rinden mejor en los niveles A y es más probable que accedan a la educación superior. También han hecho incursiones en materias tradicionalmente masculinas. Ahora tienen mejores resultados que los chicos en las matemáticas del GCSE y cada vez constituyen una proporción mayor de los estudiantes de sexto curso y educación superior en ciencia y medicina. En las facultades de medicina, se forman en la actualidad más mujeres que hombres.
>
> (ROBERTS, 1995, pág. 47.)

Las "derivas" sociales y educativas también han tenido efectos sobre la educación superior. El aumento continuado de jóvenes que salen cualificados de la escuela, junto con el incremento de las cuotas para la admisión en la educación superior ha llevado también a un mayor número de admisiones en los cursos de grado (por ejemplo, SMITHERS y ROBINSON, 1995; SURRIDGE y RAFFE, 1995). Se ha producido un aumento de la educación universitaria en la mayoría de los países industriales en el mundo, aunque los incrementos en Gran Bretaña han sido particularmente rápidos desde finales de la década de 1980. A pesar de estos cambios, las diferencias de clase social en el acceso a la educación superior se han mantenido (HALSEY, 1992; BLACKMAN y JARMAN, 1993). Las perspectivas de los graduados se han estratificado cada vez más, y los graduados que estudiaron en las universidades "nuevas" en Gran Bretaña hacen frente a los mayores problemas en el mercado laboral (BROWN y SCASE, 1994). Como propuso BROWN (1995), una licenciatura de Oxford o de una Universidad de la *Ivy League* americana tiene mayor valor "capital" que la de otra institución menos conocida. A este respecto, es poco probable que un aumento en las plazas universitarias en general lleve a una equiparación de las oportunidades de empleo.

La salida del hogar familiar: Una transición de posición social

Junto con la prolongación de la transición de la escuela al trabajo, ha habido una ampliación del período en que el joven es dependiente de su familia, y se ha vuelto difícil para los jóvenes realizar con éxito las transiciones de vivienda (por ejemplo, JONES, 1995; COLES, 1995). La extensión de la escolarización obligatoria, el hundimiento del mercado laboral juvenil, la variación en las disposiciones familiares y las formas de organización de la familia, el cambio en la política de bienestar y la política social hacia la familia y los jóvenes se han combinado para crear un nuevo marco para las nociones de responsabilidad y derechos con relación a los jóvenes durante décadas recientes en varios países europeos. Estas preocupaciones estructurales solas no pueden explicar el contexto de la juventud contemporánea, pero se deben relacionar con algún análisis de las cuestiones evolutivas (JONES y WALLACE, 1992). Por ejemplo, JONES (1995) ha examinado cómo los patrones de salida del hogar parental para los jóvenes reflejan algunos de los dilemas de las transiciones a la edad adulta.

> Fuera de Gran Bretaña, igual que dentro, el momento de la salida de los jóvenes del hogar familiar a menudo es una cuestión de elección individual sólo parcialmente. Las estructuras de oportunidad continúan teniendo en cuenta a algunos e imponen limitaciones para otros.
>
> (JONES y WALLACE, 1992, pág. 28.)

© Ediciones Morata, S. L.

Estos autores concluyeron que se ha establecido a través de Europa una conexión decreciente entre los jóvenes que se van de casa para formar una pareja, aunque irse de casa para casarse es todavía más probable para los jóvenes del sur de Europa.

Parte del proceso de transición a la posición social adulta implica el abandono de la influencia parental. Para la mayoría de los jóvenes en Gran Bretaña, esto es un proceso gradual. HENDRY y cols. (1993) encontraron que sólo el 6% de los jóvenes de 17-18 años se habían ido del domicilio de los padres. Después de esta edad, aparecen diferencias de género. Las muchachas están mucho más dispuestas a "volar del nido" que sus homólogos varones. Incluso a los 23-24 años, la mitad de la población masculina vive todavía con sus padres, mientras que sólo permanece un tercio de las mujeres. Sólo una pequeña proporción de jóvenes percibe que los padres los han forzado a irse, y éstos pertenecen sobre todo a los grupos de menor edad (17-18 años) y están entre las familias con oficio manual. Otros estudios han mostrado que la mayoría de los jóvenes que abandonan la casa de los padres continúan viviendo en la localidad, obteniendo a menudo ayuda de una red de parentesco extensa (HARRIS, 1993). Los que no disfrutan de este apoyo familiar son los que corren riesgo de quedar sin hogar. La extendida influencia del desempleo ha creado una población cambiante de personas sin hogar que habitan las "ciudades de cartón" en las calles del centro de Londres y otras urbes. Las organizaciones de voluntariado estiman que 200.000 jóvenes sufren la carencia de hogar en Gran Bretaña cada año (KILLEEN, 1992).

El apoyo estatal para la transición a la edad adulta se ha retirado, de manera que la responsabilidad de las familias de proporcionar vías para el desarrollo de la ciudadanía de los jóvenes se ha acentuado y extendido. Como JONES y WALLACE (1992) afirman, el acceso de los jóvenes a los ingresos de un empleo o a la red estatal de protección de la seguridad social, al apoyo familiar y a una vivienda independiente interactúan con los "recursos personales" del joven afectando a la transición a la independencia. Por consiguiente, los individuos que experimentan conflicto familiar, los que viven en áreas en situación de privación, los que tienen "necesidades especiales", quienes abandonan la escuela pronto con malas calificaciones o los que dejan la asistencia se encuentran particularmente en riesgo al progresar hacia la vida independiente.

Trabajo y desempleo

La sociedad actual se caracteriza por un sector industrial en disminución y el predominio del sector de servicios, y la era post-industrial se ha caracterizado por una disminución espectacular en la demanda de trabajo no cualificado. En el mercado laboral moderno, los contextos de empleo son cada vez más diferenciados, y con una competición creciente por los puestos. El rendimiento académico individual se ha convertido en un requisito previo para la supervivencia económica. Durante las dos últimas décadas, la incorporación al mercado de trabajo se ha vuelto más difícil, y el desempleo se ha convertido en una parte típica de la transición para muchos jóvenes, incluidos los graduados universitarios. En la década de 1970, los jóvenes hacían transiciones bastante directas de la escuela al empleo a jornada completa. De mediados de la década de 1980 a finales de la de

© Ediciones Morata, S. L.

1990, el paso de la escuela al trabajo se ha prolongado, se ha fragmentado y se ha vuelto menos previsible (por ejemplo, ROBERTS y PARSELL, 1992a).

Con un aumento en el desempleo en todas las edades causado por la recesión económica, los jóvenes que dejan la escuela con la edad mínima hacen frente cada vez más a dificultades para asegurar el trabajo, y a mediados de la década de 1980, la mayoría de los que dejaban la escuela a los 16 años invertían su tiempo en cursos de formación patrocinados por el gobierno (por ejemplo, FURLONG y RAFFE, 1989). Estos cambios industriales llevaron a una reestructuración fundamental del mercado laboral juvenil (ASHTON y cols., 1990) y tuvieron un efecto radical sobre las transiciones de la escuela al trabajo. En consecuencia, el número de jóvenes que dejan la escuela para entrar en el mercado laboral a los 16 años ha disminuido claramente. En 1988, alrededor del 52% de la cohorte del año escolar entraba en el mercado laboral a la edad mínima, comparado con el 42% en 1990 y el 34% en 1991 (PAYNE, 1995). El aumento en el número de jóvenes que continúan la educación con dedicación plena después de los 16 años se puede ver en la Figura 9.2.

Según MACDONALD (1997), muchos jóvenes que se incorporan a la población activa al dejar la escuela se contratan en la economía "marginal" y se dedican a

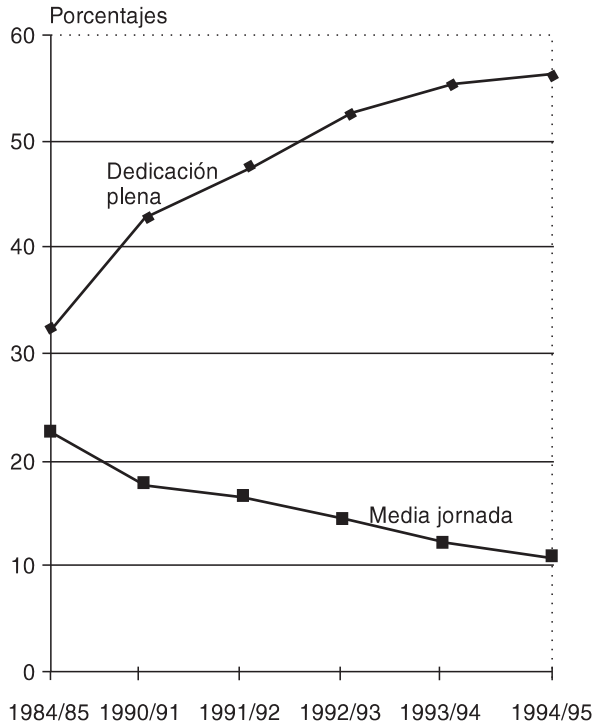

Figura 9.2. *Tasas de participación en la educación postobligatoria de los jóvenes de 16 a 18 años en el Reino Unido, 1984-1985 a 1994-1995. La dedicación plena y la media jornada se muestran separadamente.*

Fuente: COLEMAN (1997a).

© Ediciones Morata, S. L.

"trabajos insignificantes", a causa de la escasez de oportunidades laborales de la corriente principal y de las dificultades para sobrevivir económicamente con los subsidios. Aunque el autoempleo entre los jóvenes ha aumentado, la mayoría de los que han adoptado esta opción tiene pocas cualificaciones, y sus empresas soportan una elevada tasa de fracaso (véase PARK, 1994; MACDONALD, 1997). Así, en toda Europa, el que un joven pueda encontrar empleo, y la clase de trabajo que sea, depende en gran medida del tipo y la duración de la educación. Por ejemplo, en Alemania, sólo un 6% de los jóvenes desempleados ha terminado la escuela secundaria superior (*Gymnasium*), mientras que un 74% ha alcanzado el nivel más bajo de educación (*Hauptschule*), procediendo dos tercios de ellos de familias de la clase trabajadora (KRUGER, 1990). Esta desventaja se mantiene durante toda la vida. Entre 1992 y 1994, la tasa de desempleo entre los trabajadores con cualificaciones bajas se elevó significativamente en Alemania, pero aumentó menos entre los que tenían buenos títulos académicos (Bundesanstalt für arbeit, 1994). En Gran Bretaña, HENDRY y cols. (1993) encontraron una fuerte relación entre las calificaciones escolares y la posición en el mercado laboral. A los 17-18 años de edad, los jóvenes que permanecían en la educación con dedicación plena estaban mejor cualificados, mientras que los que recibían formación y empleo manual tendían a estarla menos, y era más probable que los desempleados jóvenes tuvieran las peores cualificaciones. A los 19-20 años de edad, esta diferenciación era incluso más acusada. Además, los jóvenes que provenían de hogares donde el cabeza de familia estaba sin trabajo tenían el doble de probabilidad de estar desempleados, mientras que esta probabilidad era menor en los procedentes de un medio con trabajo no manual. Del mismo modo, en Suecia, un porcentaje más alto de jóvenes trabajadores manuales que de trabajadores no manuales comunicó haber estado desempleado durante los cinco años anteriores y en el momento del estudio no tenían un trabajo de jornada completa (VOGEL y cols., 1987). Por consiguiente, expresan más preocupación por el empleo los jóvenes provenientes de clase trabajadora que los de clase media (el 68,5% frente al 55,9% de jóvenes de 16 a 29 años; SOU, 1994). Para los jóvenes, el desempleo y la amenaza de esta situación ha tenido un fuerte impacto sobre las experiencias en el mercado laboral. Como MIZEN (1995) escribió: "Hoy, en la década de 1990, encontrar un trabajo directamente al salir de la escuela, lejos de ser sencillo, ha sido la excepción antes que la regla, y muchos trabajadores jóvenes se ven forzados ahora a hacer frente a las realidades de un mercado laboral hostil, situación que era inimaginable incluso hace 20 años" (MIZEN, 1995, pág. 2). Con el hundimiento del mercado laboral juvenil y la retirada posterior de la seguridad social y el subsidio de desempleo, los jóvenes de 16 años tienden a enfrentarse a una elección entre continuar más tiempo en la educación con dedicación plena o encontrar un lugar en un programa de formación. En algunas áreas en que la variedad de oportunidades de formación ha sido limitada, los jóvenes se han mostrado escépticos sobre el valor de los programas y hostiles hacia la baja ayuda proporcionada. En lo que se refiere a asegurar los trabajos, el *contexto* de la formación de los jóvenes, que incluye el contacto con los mercados laborales locales y las redes de selección informal, es mucho más significativo que el *contenido* de la formación, incluidas las destrezas y las competencias obtenidas (por ejemplo, RAFFE, 1990). ROBERTS y PARSELL (1992b) afirmaron que la estratificación de la formación juvenil redunda en una diversidad de experiencias, y algunos jóvenes (sobre todo aprendices de clase tra-

© Ediciones Morata, S. L.

bajadora con pocas cualificaciones y miembros de las minorías étnicas) se forman en contextos donde las oportunidades de empleo son casi nulas. Aunque todos los jóvenes han sufrido cada vez más la falta de trabajo, en años recientes ha habido un aumento desproporcionado en el desempleo masculino, lo que se ha advertido en varios países europeos (por ejemplo, HAMMER, 1996).

Entre la población negra, las tasas de desempleo tienden a aumentar con más rapidez que entre la mayoría blanca (por ejemplo, OHRI y FARUQI, 1988), mientras que los que tienen trabajo desarrollan con más frecuencia ocupaciones mal pagadas (SKELLINGTON y MORRIS, 1992). Las diferencias en los niveles de desempleo entre diversos grupos étnicos son más significativas incluso entre los grupos de jóvenes de mayor edad. Para los adultos jóvenes entre los 16 y los 24 años de edad en Gran Bretaña, la falta de trabajo es significativamente más alta entre los afrocaribeños (40%), y los paquistaníes y bengalíes (35%), mientras que la tasa de desempleo entre la población india es similar a la de la población blanca (20%). Estas cifras se ilustran en la Figura 9.3.

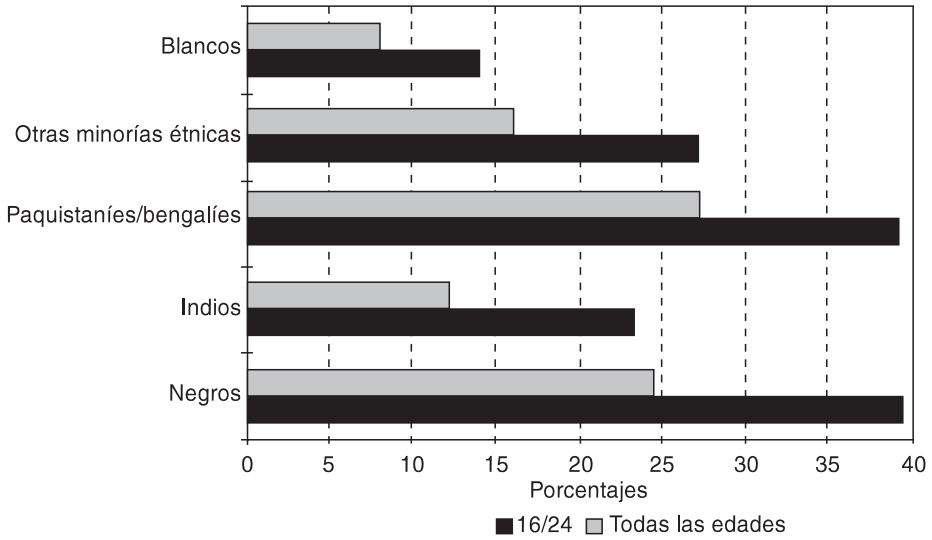

Figura 9.3. *Tasas de desempleo en el Reino Unido según el origen étnico, 1995.*

Fuente: Focus on Ethnic Minorities (1996). Crown Copyright. Reproducido con permiso del Controlador HMSO y de la Oficina Nacional de Estadística.

Cuando un joven abandona la esperanza de encontrar un trabajo, la retirada del mercado laboral puede representar una opción que proporcione beneficios positivos. Para las mujeres jóvenes, especialmente las que están casadas o tienen hijos, la retirada puede ser una alternativa aceptable socialmente al desempleo a largo plazo. Como FURLONG y CARTMEL (1997) señalaron, algunos jóvenes que sufren desempleo después de completar su educación o formación se retiran posteriormente del mercado de trabajo. La mayoría de los que se retiran tienen una experiencia sustancial de desempleo, y las mujeres jóvenes tienen el doble de probabilidad de retirarse que los varones.

© Ediciones Morata, S. L.

Desempleo y bienestar

Se ha afirmado que la incidencia de enfermedad mental, trastornos de la conducta alimentaria, suicidio e intento de suicidio han aumentado a medida que los jóvenes han desarrollado un sentimiento de "no tener futuro" (WEST y SWEETING, 1996). Sobre estas tendencias influye también un aislamiento creciente del mundo adulto. Como WINEFIELD (1997) ha señalado, se reconoce que el malestar psicológico experimentado por los jóvenes sin trabajo es menos grave que el que sufren los desempleados de más edad (ROWLEY y FEATHER, 1987; BROOMHALL y WINEFIELD, 1990). Sin embargo, el elevado nivel de desempleo juvenil continuado se percibe como un problema social importante por varias razones. *En primer lugar*, y de manera más obvia, está la tasa más alta de desempleo juvenil, comparada con la de los adultos. *En segundo lugar*, hay razones teóricas, basadas en la teoría evolutiva del ciclo vital, para suponer que la situación de parado durante la adolescencia puede retrasar el desarrollo psicosocial sano (véase HENDRY y cols., 1993). *En tercer lugar*, existe el temor de que el desempleo juvenil general pueda llevar a la alienación social, manifestada por un aumento en la actividad criminal y otras formas de comportamiento antisocial (THORNBERRY y CHRISTENSON, 1984), y a un mayor riesgo de daño autoinfligido y suicidio (PLATT, 1984). *En cuarto lugar*, hay preocupación en algunos sectores de la sociedad adulta de que ello pueda tener un efecto perjudicial sobre los valores otorgados a la actividad laboral, de manera que los jóvenes desempleados lleguen a rechazar la ética del trabajo y prefieran una vida de ociosidad sustentada por el subsidio de paro (CARLE, 1987). Sin embargo, es importante señalar que, en el futuro, puede que las sociedades tengan que considerar el desarrollo de destrezas de ocio en sus ciudadanos lo mismo que una permanencia de una ética del trabajo para todos.

Por el momento, WINEFIELD (1997) ha comentado que los que están desempleados muestran una autoestima más baja y están más deprimidos emocionalmente que los que tienen un puesto de trabajo. Se han propuesto dos explicaciones para dar cuenta de esta asociación. *En primer lugar*, se ha planteado que el desempleo causa una disminución en el bienestar psicológico. Esta hipótesis se conoce como hipótesis de la "exposición" (o "causalidad social"). *En segundo lugar*, se ha propuesto que las personas cuyo bienestar psicológico es bajo tienen menos posibilidades de que les ofrezcan trabajo (o es más factible que los despidan, o ambas cosas). Esta hipótesis se conoce como la hipótesis de la "selección" (o "deriva"). Sin embargo, ambas teorías pueden coexistir y ser aplicables en un estudio (por ejemplo, NASSTRØM y KLOEP, 1994).

Como señaló WINIFIELD (1997), la complejidad de estas interpretaciones la demuestra el hecho de que incluso estudios realizados dentro del mismo país, aproximadamente al mismo tiempo, comunican hallazgos contrapuestos. Por ejemplo, en torno a 1980 se realizaron en Australia varios estudios longitudinales prospectivos de jóvenes que habían dejado la escuela (TIGGEMANN y WINEFIELD, 1984; PATTON y NOLLER, 1984; FEATHER y O'BRIEN, 1986). Aunque todos los estudios encontraron que el bienestar psicológico era mayor en los que tenían empleo que en los desempleados, los datos en cuanto a cómo surgió la diferencia son contrapuestos. La investigación de TIGGEMANN y WINEFIELD comunicó una mejoría del bienestar entre los que obtuvieron un trabajo después de dejar la escuela,

© Ediciones Morata, S. L.

pero ningún cambio en los que se convirtieron en desempleados. Por otra parte, los estudios de FEATHER y O'BRIEN (1986) y PATTON y NOLLER (1984) no mostraron cambios en los que obtuvieron trabajo, sino una disminución en los que se convirtieron en desempleados. WINEFIELD y cols. (1993) estuvieron entre los primeros que demostraron de modo convincente que los jóvenes empleados en trabajos con los que no estaban satisfechos estaban tan mal, desde el punto de vista de la salud mental, como sus homólogos desempleados. PRAUSE y DOOLEY (1997) han llevado esta noción más allá, tanto conceptual como empíricamente, con su llamamiento a pensar en función de un "continuo de situaciones de empleo", que incluyen el desempleo continuado, el desempleo intermitente, el trabajo a media jornada involuntario y el de jornada completa. Como FRYER (1995) señala:

> Muchas personas tienen trayectorias de desventajas en el mercado laboral que consisten en pasar de la escuela o trabajos inseguros, insatisfactorios psicológicamente, cargados de estrés dentro del mercado laboral secundario, vía esquemas de formación, a más desempleo u otro trabajo inseguro, psicológicamente insatisfactorio o que amenaza la salud mental o enfermedad, etc., en un ciclo de experiencia adversa del mercado laboral. Para muchos, todo esto tiene lugar en el contexto de la vida en comunidades duramente golpeadas por la falta de trabajo, con una probabilidad desproporcionada de que los familiares y los amigos estén también desempleados o realizando trabajos de mala calidad psicológica en una nación en la que el valor real de los subsidios, los salarios y las condiciones laborales se está deteriorando, donde el mercado de trabajo cuenta cada vez con más trabajadores irregulares, el empleo a media jornada con contrato breve e inseguro aumenta y el empleo de jornada completa y seguro disminuye, y donde la diferencia entre los relativamente pobres y los relativamente acomodados se está ampliando.
>
> (FRYER, 1995, pág. 269.)

Sin embargo, en un contexto de porcentaje de paro localmente bajo, es probable que la experiencia de desempleo sea más angustiosa (JACKSON y WARR, 1987). Por ello, que los que se quedan sin trabajo a causa de problemas de salud mental (deriva individual) corren riesgo de que sus problemas se exacerben o combinen (acumulativamente o multiplicándose) por causalidad social (FRYER, 1997). Además, hay cada vez más razones para creer que el malestar psicológico anterior y posterior al desempleo es alto para muchas personas en el mercado laboral, y que aumentará todavía más. Se ha mostrado que la anticipación del desempleo es particularmente angustiosa. ULLAH y BROTHERTON (1989) comunicaron niveles de malestar psicológico en alumnos de escuela secundaria en el Reino Unido tan altos como en personas desempleadas. Los autores atribuyeron esta zozobra a la preocupación por los altos niveles de desempleo. Como WILKINSON escribió (1990, pág. 405): "Nuestro ambiente y nivel de vida no influyen ya en nuestra salud principalmente a través de causas físicas directas, con independencia de nuestras actitudes y percepciones, sino que han llegado a hacerlo sobre todo a través de procesos mediados social y cognitivamente". Es importante comprender los procesos mediados social y cognitivamente por los que el desempleo causa mala salud mental.

Se pueden encontrar algunas resoluciones simples para estas cuestiones consultando un modelo teórico anterior propuesto por HENDRY (1987). En él, se indicaba que las consecuencias del desempleo se podían considerar de una mane-

© Ediciones Morata, S. L.

ra similar al modelo focal que describimos en el Capítulo Primero. El modelo focal de las preocupaciones psicológicas en la adolescencia explicaba cómo algunos jóvenes pueden encontrar que los años de la adolescencia están cargados de estrés, aunque la mayoría lo afrontan bien. Las fuentes de estrés, como la crisis de identidad o el desarrollo de rol, rara vez se producen al mismo tiempo; normalmente se pueden tratar por separado y causan al adolescente poco o ningún malestar. A veces, sin embargo, varias fuentes de estrés afectan de manera concurrente al adolescente, haciendo cada vez más difícil afrontar las presiones. Del mismo modo, el adolescente sin trabajo experimentará normalmente una mezcla de experiencias positivas y negativas. Sólo cuando varios factores negativos chocan con el individuo de manera concurrente y acumulativa, ese desempleo se convertirá en una prueba terrible, al igual que otras crisis adolescentes. A menudo, la influencia de varios factores positivos puede permitir al joven desempleado afrontar la experiencia con relativa facilidad. Por ejemplo, una familia que proporciona apoyo, el ocio agradable y una buena estructura temporal crean el potencial para que un individuo afronte la situación incluso después de un período bastante largo sin trabajo.

Se propone que estas paradojas aparentes se pueden resolver interpretando la experiencia de desempleo para los jóvenes en función de "transacciones" positivas y negativas. La realidad del proceso de desempleo se puede ver más bien, como propone el modelo focal, como una serie de cuestiones psicológicas y sociales diferentes que golpean al individuo de manera secuencial. Los problemas se producen cuando varias cuestiones se solapan. Estos factores, en combinación, producen los elementos en torno a los cuales se desarrollan las estrategias de afrontamiento o surge un estado creciente de malestar frente a la continuación del desempleo. Hay datos sólidos que muestran que los jóvenes continúan conservando niveles elevados de compromiso con el trabajo incluso después de largos períodos de paro. Esto puede ser una desventaja para ellos, ya que los niveles superiores de compromiso con el trabajo se asocian con niveles más altos de malestar entre los desempleados. Eso tiene por resultado que los jóvenes sigan compitiendo por los pocos trabajos disponibles, funcionando así como un ejército de reserva de mano de obra juvenil.

Jóvenes, ocio y estilos de vida

El "adolescente con dinero" fue inicialmente un fenómeno del auge de la posguerra en Europa Occidental (DAVIS, 1990). Un período de empleo estable y relativamente pleno de los jóvenes llevó a elevados ingresos y a un nuevo mercado para los bienes de consumo. Sin embargo, DAVIS ha señalado que este cuadro tiende a desvirtuar las diferencias entre distintos grupos de jóvenes, por ejemplo los que siguen una educación con dedicación plena, los que tienen un trabajo de jornada completa y los desempleados, los blancos jóvenes y sus homólogos negros, y las mujeres jóvenes. Más recientemente, STEWART (1992) ha propuesto que el poder adquisitivo global de los adolescentes no era muy significativo comparado con otros grupos de consumidores, pero la diferencia se situaba en el elemento "discrecional", de manera que la compra se concentraba en gran parte en los mercados "no esenciales" o de ocio. Además, los derechos de ciudadanía no

© Ediciones Morata, S. L.

son coherentes, como COLEMAN y WARREN-ADAMSON (1992) han señalado en relación con el contexto del Reino Unido. Así, algunos derechos se pueden reivindicar a los 16 años (la edad de consentimiento heterosexual), mientras que otros no se asumirán hasta los 26 años (ser clasificado como adulto con derecho a subsidio de vivienda).

ZIEHE (1994) comentó que los antecedentes familiares, la clase social y el origen regional se han hecho menos significativos para el estilo de vida futuro del individuo, y que la sociedad moderna enfrenta a la juventud a la vez con la opción y con la presión hacia la elección de estilo de vida. En otras palabras, se puede argumentar que se fomenta el individualismo en la sociedad. Es posible que las personas representen diversos "estilos", ya que puede haber distintos grupos solapados con los que pueden identificarse y dentro de los cuales pueden desempeñar roles asociados con redes sociales cotidianas. MAFFESOLI (1996) llama la atención sobre este punto cuando analiza las "neotribus" en la sociedad actual. Sin embargo, también es posible proponer que estos "estilos" tribales, por fluidos y relativamente pasajeros que sean, pueden contener en su interior valores "incrustados" que influyan en el desarrollo del estilo de vida del adolescente.

HENDRY y cols. (1993) encontraron que, en Gran Bretaña, la clase social *influye* en los intereses de ocio de los jóvenes, en el sentido de que es más probable que los adolescentes de clase media participen en ocupaciones de ocio y clubes organizados por adultos y menos factible que participen en ocio casual orientado a los iguales. Además, al final de la adolescencia, en torno a los 18-20 años de edad, el nivel económico tenía un efecto particular sobre el ocio de los jóvenes, creando la situación en que los sujetos desempleados tomaban menos parte en formas comerciales de ocio y estaban más interesados en asistir a clubes juveniles y "vagar por las esquinas". Muchos de estos adolescentes desempleados se sentían molestos por el hecho de que no podían permitirse el mismo entretenimiento que sus iguales que trabajaban. Se sentían atrapados en un limbo entre los clubes juveniles para los que ellos eran demasiado mayores y el acceso al "ocio adulto", que les resultaba demasiado caro. Los patrones de ocio en otros países europeos reflejan similares sesgos de clase. Por ejemplo, los jóvenes suecos hijos de padres de oficio no manual participan en todo tipo de actividades de tiempo libre (con excepción de pescar y cuidar el jardín) en mayor escala que los descendientes de padres de clase trabajadora (SOU, 1994). Esto es particularmente cierto para las actividades organizadas, como unirse a clubes deportivos, visitar la biblioteca local o leer un periódico. Los jóvenes de clase trabajadora también viajan menos y probablemente no habrán salido nunca al extranjero (VOGEL y cols., 1987). Los jóvenes que asisten a la *Hauptschule,* o los hijos adolescentes de padres que tienen niveles más bajos de educación tienen menos probabilidades de participar en actividades organizadas de tiempo libre que los jóvenes de enseñanza secundaria superior o con padres con antecedentes de educación superior.

En términos generales, HENDRY (1983) ha teorizado que los patrones de ocio en ambos sexos pasan por tres estadios relacionados con la edad: el "ocio organizado", el "ocio casual" y el "ocio comercial", haciendo los varones las transiciones de una fase a la siguiente ligeramente después que las muchachas. El ocio organizado incluye la participación en deportes y actividades dirigidas por adultos, que tienden a disminuir de los 13 a los 14 años de edad. El ocio casual inclu-

© Ediciones Morata, S. L.

ye “vagar por ahí” con los amigos, y esto tiende a ser menos común después de los 16 años de edad. El ocio comercial se convierte en la forma predominante después de los 16 años de edad, e incluye ir al cine así como acudir a discotecas, clubes y bares; por ejemplo, como media, el 75% de los jóvenes de 16 a 24 años, visitan bares cuatro veces por semana (WILLIS, 1990).

Utilizando un enfoque empírico diferente tomado de COLEMAN (1974), con una muestra representativa de adolescentes escoceses, HENDRY y cols. (1993) encontraron las mismas tendencias de edad generales en cuestiones de relación que en el estudio original, que creó los antecedentes para la formulación del modelo focal. Esto puede parecer sorprendente, dados los numerosos cambios sociales que se han producido desde que la teoría original se presentó hace varios años. Los resultados confirmaron las tendencias de edad en las transiciones de ocio adolescente propuestas por HENDRY (1983), e indicaron que las actividades de ocio casual e informal fuera del hogar, como “vagar con los amigos” por el barrio, alcanzan el máximo en la adolescencia intermedia y desaparecen rápidamente después, mientras que los lugares de ocio comercial, como los cines, las discotecas, los clubes y los bares, aumentan en importancia de manera estable a través de los años de la adolescencia para alcanzar el máximo al final de ella. En estas transiciones de ocio, eran evidentes diferencias de género, viéndose que las jóvenes estaban por el barrio mucho menos y que los varones jóvenes asistían mucho más a bares. Por supuesto, los resultados indican que la participación de los jóvenes en el ocio está vinculada al origen de clase social (donde las diferencias de clase social se relacionan con la participación en el ocio casual más que en el comercial), pero el hallazgo clave es que las tendencias de edad en la participación en el ocio son similares en general para todos los agrupamientos sociales.

Con independencia de las rutas de transición seguidas por los jóvenes, son evidentes fuertes diferencias entre los varones y las mujeres (FURLONG y cols., 1990). En todos los estadios, la participación de las mujeres en el ocio ha estado limitada por las relaciones de género (GRIFFIN, 1993; LEES, 1993). En las dos últimas décadas se han producido cambios en los patrones de ocio de las mujeres jóvenes, sin embargo el género ha sido un fuerte predictor de la participación en ocupaciones “activas” (véase, por ejemplo, GLYPTIS, 1989; WOLD y HENDRY, 1998). En particular, las oportunidades de ocio están limitadas por convenciones que rigen el uso del “espacio”. COAKLEY y WHITE (1992) citaron convenciones que tendían a evitar que las mujeres jóvenes entraran solas en las salas de billar, mientras que aceptaban como espectadoras a las que acompañaban a un amigo o hermano. Por contraste, hay menos convenciones que limiten las actividades de los varones jóvenes. HENDRY y cols. (1993) han comunicado que muchos entornos de ocio son cotos vedados masculinos, y que esta falta de acceso al “espacio” de ocio para las chicas significa que a menudo ellas se retiran a actividades basadas en el hogar. Los autores propusieron que las culturas femeninas tienden a hacer hincapié en las “mejores amigas” y las relaciones estrechas en pequeños grupos, y que esto resulta en cierta incomodidad “psicológica” con las situaciones colectivas de equipo. Los patrones de participación futura, sin embargo, pueden revelar menos sesgos de género.

COAKLEY y WHITE (1992) argumentaron que los hombres jóvenes consideran que el deporte es congruente con el rol masculino y obtienen prestigio par-

© Ediciones Morata, S. L.

ticipando en actividades competitivas. Por otra parte, es menos probable que las jóvenes relacionen el deporte con el proceso de convertirse en mujer, y eviten participar en actividades de ocio que puedan percibirse como amenazadoras para su feminidad. Centrándose en la participación en deportes, HENDRY y colaboradores (1993) encontraron que, entre los jóvenes de 13 a 20 años, alrededor de tres cuartas partes de los varones, pero menos de la mitad de las mujeres, participaban en actividades deportivas con una periodicidad semanal. COAKLEY y WHITE (1992, pág. 32) propusieron que "la decisión de participar en el deporte estaba ligada integramente a la manera en que los jóvenes se veían a sí mismos y a su relación en el mundo social". Durante la adolescencia, la participación de los jóvenes en actividades deportivas disminuye, y las mujeres la "abandonan" en un estadio anterior que los hombres (HENDRY y cols., 1993).

La participación en muchas ocupaciones de ocio centrado en el hogar varía también según el género, con la excepción de ver televisión y vídeos y escuchar la radio y la música popular (FURNHAM y GUNTER, 1989). Las cifras del Estudio General de Familias en Gran Bretaña (OPCS, 1995) muestran que es más probable que los varones jóvenes dediquen el tiempo a proyectos de bricolaje y jardinería, mientras que las mujeres lo inviertan cosiendo y haciendo punto. Respecto a las diferencias de género en las actividades de ocio, se pueden percibir pocos cambios en los patrones de participación durante la última década. FITZGERALD y cols. (1995) entrevistaron a adolescentes en Irlanda sobre sus ocupaciones de ocio. Las más populares en ambos sexos coincidían con las de los adolescentes en Estados Unidos y Gran Bretaña: ver televisión y oir la radio, visitar a amigos, escuchar música, recibir visitas de amigos, y leer periódicos y revistas (TREW, 1997).

Pasando ahora al ocio de manera más general, JAFFE (1998) nos dice que, en los Estados Unidos, alrededor de un 40% de las horas de vigilia de los adolescentes se dedica al ocio casual no dirigido, comparado con un 29% dedicado a tiempo "productivo" y un 31% a actividades de "mantenimiento" como comer y participar en las tareas del hogar (CSIKSZENTMIHALYI y LARSON, 1984; LARSON y RICHARDS, 1989). JAFFE afirma que los adolescentes de otros países pasan mucho más tiempo que los de Estados Unidos haciendo tareas escolares y trabajos relacionados con la familia. El cómo pasan los adolescentes su tiempo libre depende en parte de su situación familiar. Por ejemplo, es más probable que las jóvenes que viven en familias monoparentales tengan un trabajo a media jornada y, así, menos tiempo de ocio (ZICK y ALLEN, 1996). A muchos jóvenes, al igual que a los adultos, les satisface más que a los niños menores pasar el tiempo solos: leyendo, durmiendo o escuchando música. Es más probable que los varones salgan más que las muchachas (WOODROFFE y cols., 1993), y también que ellos participen y vean deportes, practiquen juegos de vídeo y pasen tiempo solos. Las muchachas dedican más tiempo a ir de compras con sus amigas, hablando con ellas, y leyendo libros y revistas (BRUNO, 1996). Es más probable que salgan para ir a comer, a cines, teatros, conciertos e iglesias, y que visiten a amigos y parientes. Ellas también tienen menos actividad de ocio que los chicos; se espera que dediquen más cantidad de su tiempo libre ayudando a las tareas del hogar y, a menudo, les obligan a regresar más pronto por la noche. Además, reciben salarios más bajos y menos dinero de bolsillo, y tienen "costes de mantenimiento de sí mismas" más altos (RO-

© Ediciones Morata, S. L.

BERTS y cols., 1989; FURLONG y cols., 1990). VAN ROOSMALEN y KRAHN (1996) encontraron que la cultura juvenil canadiense está muy dividida según el género con respecto a los quehaceres hogareños, los trabajos a media jornada y la participación deportiva.

¿Hedonismo para los "tiempos difíciles"?

PARKER y cols. (1998) han afirmado que la transición de la infancia a la adolescencia y luego a la edad adulta y la ciudadanía completa es ahora un viaje más largo e incierto. Aunque objetivamente los niveles de riesgo de "fracaso" están diferenciados todavía por la raza, el género, la posición económica, el origen de los padres, las calificaciones educativas y el vecindario, casi todos los jóvenes experimentan subjetivamente esto como un largo período de incertidumbre en una "sociedad de riesgo" (BECK, 1992). En estas condiciones sociales, en donde los procesos evolutivos y las "señales indicadoras" son inciertos, apenas es sorprendente que, de cuando en cuando, los jóvenes busquen experiencias de transformación placenteras, aunque arriesgadas, como escape de las duras realidades de la vida diaria: interludios hedonistas en tiempos de dificultades psicosociales. Está claro que el proceso de crecimiento se ha vuelto más complicado, y en este estado de flujo social rápido los adolescentes corren riesgos y ponderan la diversión y las ventajas funcionales de sus diversos hábitos sociales frente a los peligros y los escollos. Esta evaluación del "riesgo coste-beneficio", como la llaman PARKER y cols. (1998), es un complicado proceso psicosocial en el que ellos deciden hasta dónde llegarán para "abrirse" o "desconectar" vía el alcohol o las drogas.

En relación con esta incertidumbre y riesgo, PARKER y cols. (1998) han propuesto que ha habido una "normalización" del uso recreativo de las drogas, en el sentido de que el control del riesgo se ha convertido en rutina para muchos jóvenes. Además, GOFTON (1990) examinó las prácticas de jóvenes consumidores de alcohol y los comparó con bebedores mayores que desaprobaban los patrones adoptados por los jóvenes. La desaprobación se relacionaba menos con la cantidad ingerida, y más bien con los rituales y patrones adoptados por ambos grupos. Para estos bebedores jóvenes, el propósito era principalmente "desconectar" en el fin de semana y perder el control. El sexo era un resultado importante posible de esto y se recurría a discursos de espontaneidad y de "ser llevado" para excusar las conductas arriesgadas. Con este fin, se prefería la cerveza especial con alto contenido de alcohol para emborracharse lo más rápidamente posible en un agitado peregrinaje de bar en bar. Se buscaba un "subidón" y una transformación "mágica" de la realidad.

Para algunos jóvenes, el deseo de fluir, de una transformación de la realidad, o de un sentimiento de pertenecer a un grupo social puede ser importante, y se compara a menudo con las racionalizaciones de los adultos para el uso de alcohol (por ejemplo, KLEE, 1991; MCKENNA, 1993). La cultura del concierto y el club parece ejemplificar este "hedonismo para tiempos difíciles", donde el imperativo primordial es la búsqueda del fluir y la evasión. Además, MACKAY (1996) consideró los orígenes de la cultura del concierto como una vuelta selectiva a la década de 1960 y un rechazo del *ethos* "punk". MACKAY consideraba que el hedonismo había

© Ediciones Morata, S. L.

"vuelto con redoblado vigor", con el foco en Ibiza, un lugar de reunión tradicional para *hippies* en la década de 1960, que ofrece resonancias históricas en relación con las drogas y culturas alternativas.

> Dos semanas de vacaciones al sol se empaquetaban en un solo fin de semana, luego el fin de semana siguiente y el siguiente. Jóvenes bronceados haciendo cola en las monótonas calles de Londres para entrar en el club, para desconectar, la pista de baile como la playa, el bañador como el atuendo de club nocturno en el invierno británico, ¿por qué no? Los británicos se caricaturizan a sí mismos en el extranjero en los viajes organizados, ¿por qué cuando vuelve a casa la despabilada juventud no se parodiaría a sí misma como lo hacen en el extranjero? En Ibiza, el sonido balear tomó ritmos de baile y los mezcló con pistas eclécticas para producir en la pista de baile un sonido intrigante y fresco que los pinchadiscos británicos y las audiencias captaban con rapidez y se llevaban a casa.
>
> (MACKAY, 1996, pág. 105.)

MACKAY prosigue examinando cómo los movimientos regionales, por ejemplo, "Scallydelia" en Liverpool y "Madchester" en Manchester, han ofrecido "cambios" de estilo y "moda", cuestionando la idea de que Londres es el epicentro. Además, está claro que, a diferencia de muchas otras "escenas" juveniles, las culturas de club amparan bajo su techo a jóvenes de edades, procedencias sociales y razas diferentes (por ejemplo, RIETVELD, 1994; THORNTON, 1997). Las drogas desempeñaban un papel principal en el desarrollo de la escena del club y continúan proporcionando un foco central ayudando a crear el sentimiento de transformación.

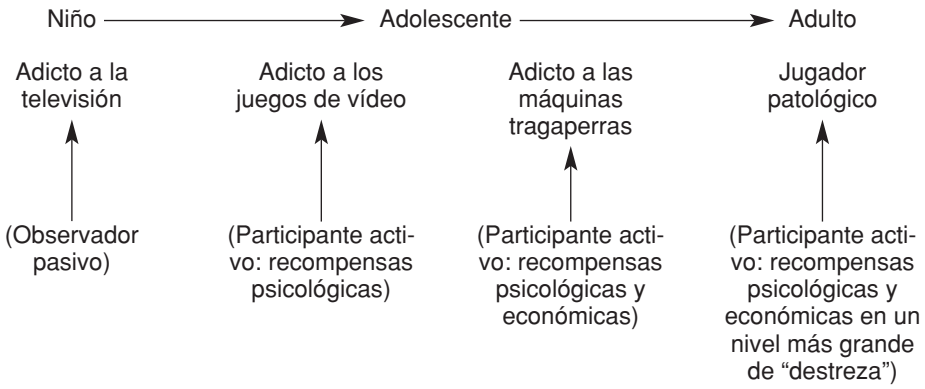

Figura 9.4. *Un modelo evolutivo de una posible ruta desde ser observador de televisor a jugador patológico.*

Fuente: GRIFFITHS(1995).

GRIFFITHS (1995) ha investigado otra dimensión de la participación de los jóvenes en la sociedad tecnológica. Analizando el juego de apuestas adolescente y el de las máquinas tragaperras, en que se producen elementos de evitación, excitación, incertidumbre y flujo de transformación, ha señalado que esto puede llevar a adicciones "tecnológicas" que implican interacciones humano-máquina. GRIFFITHS propone un modelo evolutivo del juego en el que, con el tiempo, puede haber

© Ediciones Morata, S. L.

transformaciones de observador pasivo (adicto a la televisión) a participante activo (jugador patológico) . En el futuro esto puede tener implicaciones importantes con el desarrollo de las líneas de coloquios telefónicos, Internet y los juegos de vídeo. Un estudio de adolescentes jóvenes reveló que los chicos pasaban más de cuatro horas a la semana con los juegos de vídeo, y las chicas les dedicaban unas dos horas (FUNK, 1993). Algunos adolescentes dedican 15 horas o más a la semana a los juegos de vídeo tanto en casa como en galerías comerciales. La mayoría de los juegos de vídeo tienen como tema principal la violencia. Así, un gran número de niños y adolescentes obtienen placer de actos simbólicos de violencia cada día, a menudo con mujeres como víctimas (STRASBURGER, 1995). Se ha indicado que los juegos violentos aumentan a veces la hostilidad, la ansiedad y la agresión de los jugadores (por ejemplo, ANDERSON y FORD, 1987).

Los adolescentes se han convertido en consumidores masivos de productos y materiales de medios de comunicación: películas, programas de televisión, discos compactos, cintas, grabaciones, juegos de ordenador, historietas, revistas, periódicos e Internet (PALLADINO, 1996). ARNETT (1995) consideró estos cambios en el ambiente cultural como una fuente nueva e importante de socialización para los adolescentes ya que, en gran parte, ellos seleccionan sus propios materiales y programas de medios de comunicación. ARNETT afirmó que los adolescentes utilizan los medios de comunicación para entretenimiento, formación de la identidad, estimulación, afrontamiento y como una manera de identificarse con la cultura juvenil. ROE (1995) extendió esto para incluir fines como “matar el tiempo”, crear una atmósfera y controlar el estado de ánimo. Ver televisión se convierte en “una posibilidad para apagar el yo… encendiendo la televisión los adolescentes pueden apagar las emociones cargadas de estrés que experimentan durante un largo día de escuela e interacciones con los iguales... comparados con los niños, los adolescentes comienzan a utilizar la televisión más deliberadamente como una respuesta a los estados emocionales negativos” (ROE, 1995, pág. 544). ARNETT mantenía que todos estos usos, excepto el entretenimiento, tienen una significación evolutiva particular para los adolescentes. Los materiales que escogen de los medios de comunicación “reflejan aspectos importantes de sí mismos y sus visiones del mundo... en su búsqueda de información sobre las posibilidades de la vida” (ARNETT y cols., 1995, pág. 514).

Lo que se propone aquí en términos generales es que las respuestas de los jóvenes a los caprichos de la “sociedad de riesgo” (BECK, 1992), con los desafíos y la excitación disponibles en un sector de ocio floreciente, permiten a los adolescentes “transformar” las incertidumbres del mundo cotidiano en una “esfera de ocio”, en la que la administración del riesgo parece más controlable por el individuo —a veces de manera vicaria— aunque las intenciones se dirigen, en algunos casos, a experiencias que alteran el estado de ánimo. Esto es coherente con las ideas de MAFFESOLI (1996) de las numerosas y variadas, aunque transitorias, lealtades a diferentes grupos sociales, que pueden cortar por los límites de género y clase, a los que los individuos se adherirán. A su vez, estas elecciones personalizadas aparentes estarán influidas todavía por los factores tradicionales de género, clase social, educación y riqueza. Sin embargo, la diferencia significativa en la sociedad actual, es que todos estos factores se filtran a través de los diversos prismas de una sociedad tecnológica, orientada al consumidor.

© Ediciones Morata, S. L.

Conclusión

En este capítulo hemos intentado examinar los efectos de los rápidos cambios sociales y económicos en las transiciones de los jóvenes a la sociedad adulta. Después de considerar los diversos aspectos del cambio social que chocan con el desarrollo de los adolescentes, estudiamos el sistema educativo para demostrar los aspectos en que pueden ser manifiestas todavía, aunque en forma alterada, las desigualdades "tradicionales" de género, clase social y raza. Los varones jóvenes de clase trabajadora y los procedentes de algunos grupos étnicos están en situación de desventaja, mientras que las jóvenes han logrado un éxito relativo en la modernidad tardía. La cuestión de la obtención de la independencia y el desarrollo de la actividad propia (*self-agency)* a través de los años adolescentes se ha explorado entonces en relación con la salida del domicilio familiar. Se ha mostrado que el mercado laboral y las políticas gubernamentales se combinan para "forzar" a los jóvenes a una mayor dependencia de sus familias, en un momento en que se dice que la independencia y la identidad son cuestiones evolutivas cruciales. Se han considerado las variadas rutas individuales que los jóvenes toman en los esquemas juveniles, el empleo y el desempleo, y de nuevo se evidencian desigualdades subyacentes. Esto ha llevado a cierto debate sobre el posible efecto del desempleo en el desarrollo psicosocial y la salud mental de los adolescentes. Se han examinado las ocupaciones en el tiempo libre de los jóvenes en relación con el género, la clase social y las transiciones de ocio de las actividades "organizadas" a las "comerciales" a través de las "casuales", que coinciden con algunas cuestiones de relación a medida que los adolescentes se desarrollan. El capítulo ha concluido examinando algunas de las razones por las que los adolescentes persiguen ocupaciones de ocio "arriesgadas" como respuesta al *ethos* de las sociedades tecnológicas modernas (Beck, 1992). Así, una cosa que los adultos podrían hacer para facilitar el paso de los jóvenes a la edad adulta sería estimularlos y capacitarlos para desarrollar un repertorio apropiado de destrezas para la vida psicosocial. Este repertorio podría abarcar enseñanzas básicas de la vida para sociedades como la nuestra, como los ordenadores, la lectura, la escritura, la economía personal, la comprensión de instrucciones y horarios, las capacidades domésticas y las destrezas sociales interpersonales. Los adolescentes deberían adquirir también diversas aptitudes para asegurar un tiempo de ocio y una vida ocupacional satisfactorias, dado que el empleo no se puede considerar un estado uniforme a través del ciclo vital. Clausen (1991) puso de relieve que una "socialización para la competencia" debería aumentar el conocimiento, las capacidades y los controles: conocer algo sobre las propias aptitudes intelectuales, las destrezas sociales y sobre las opciones disponibles y cómo llevarlas al máximo o extenderlas, junto con la capacidad de hacer evaluaciones seguras de las acciones y reacciones de los demás. Es sumamente importante, que estas "competencias" se pudieran aplicar a la vida cotidiana.

No podemos enseñar todas las destrezas de la vida. De manera que lo que se propone es que los jóvenes desarrollen estrategias para "aprender a aprender": metadestrezas que les permitan aprender lo que necesiten organizando ellos mismos su aprendizaje (por ejemplo, Hendry, 1993). Normalmente, a los adolescentes no se les enseña a ser los responsables de vigilar la manera en que se usan las destrezas o los contextos en los que se utilizan. Así, tienen problemas para apli-

© Ediciones Morata, S. L.

carlas otra vez en situaciones nuevas por su propia iniciativa. NISBET y SHUCKSMITH (1984) propusieron un modelo de aprendizaje (de aula) jerárquico que distingue las destrezas, muy específicas, orientadas a la tarea de las estrategias de aprendizaje. Las estrategias representan destrezas supraordenadas, procedimientos generalizados o secuencias de actividades como autosupervisión, revisión y autoevaluación. Muchas de estas estrategias son de carácter metacognitivo, es decir, hacen que los individuos sean conscientes de sus propios estilos de enseñanza y pensamiento preferidos, de las orientaciones a los contextos de aprendizaje y del conocimiento de estrategias alternativas, poniéndolos así en una posición de elección dentro de un marco de "aprendizaje a aprender". Como FURNTRATT y MOLLER (1982) las describieron, son destrezas "que apoyan la solución de tareas".

Esto está de acuerdo con la amplia definición de GARDNER (1984) de la inteligencia como un conjunto de "destrezas apropiadas" relacionadas con la exploración y la resolución de problemas, no sólo en el dominio cognitivo, sino también en las esferas psicomotriz, artística, musical, de ocio y social, y además en otros aspectos de la vida. Por tanto, deberíamos añadir a las destrezas sociales interpersonales otras estrategias de "aprender a aprender" como la autogestión (habilidades como la planificación, la administración del tiempo, el establecimiento de objetivos, el autorrefuerzo) y las destrezas de solución general de problemas (por ejemplo, operacionalización de las metas, búsqueda de información, toma de decisiones). Entonces, estas metadestrezas, junto con un grado alto de consciencia del proceso, deberían realzar la adquisición de las habilidades más específicas necesarias para la vida cotidiana, en el ocio y la vida laboral (KLOEP y HENDRY, 1999). Estas proporcionarían a los jóvenes un arsenal de herramientas para hacer frente a cualquier reto que puedan encontrar en su camino para hacerse adultos en la sociedad moderna.

Implicaciones para la práctica

1. Al considerar hoy la situación de empleo de los jóvenes, tenemos que considerar los grandes cambios que se han producido durante el final de la década de 1980 y la de 1990. El retraso en la incorporación al mercado laboral ha tenido profundas implicaciones para la educación y la formación, así como para las ideas de los jóvenes respecto a sus oportunidades de empleo lucrativo al final de la adolescencia y principio de la edad adulta. Esta situación ha tenido un efecto especialmente poderoso sobre los jóvenes procedentes de medios con menos ventajas.
2. La investigación muestra que el desempleo puede tener un efecto menos perjudicial sobre los jóvenes que sobre los adultos. Esto puede ser porque se percibe que es a corto plazo, o porque se dispone de más recursos de ayuda. Está claro que el apoyo social desempeña un papel clave en la determinación del ajuste psicológico al desempleo en este grupo de edad. Es importante también señalar que los adolescentes y los adultos jóvenes conservan un compromiso notable con el valor del trabajo, y continúan buscando oportunidades de empleo, incluso en condiciones muy adversas.

© Ediciones Morata, S. L.

3. Está claro que los patrones de ocio siguen trayectorias evolutivas, con un patrón característico que implica una evolución gradual de las actividades basadas en el hogar y en la escuela a las localizadas en el entorno social más amplio. Los patrones de ocio están determinados tanto por el género como por el origen social, y el cambio en los patrones y oportunidades de empleo a finales del siglo XX ha influido mucho en ellos. Cuanto más limitadas sean las perspectivas de trabajo para un individuo, más destacado se convierte el ocio. Se ha propuesto que es posible discernir un patrón de ocio hedonista cuando se puede obtener poca satisfacción del empleo. Los tiempos difíciles pueden llevar a los jóvenes a buscar placer "aquí y ahora", ya que parece haber poca esperanza en el futuro.

Bibliografía adicional

FURLONG, A. y CARTMEL, F. (1997) *Young people and social change.* Milton Keynes. Open University Press.

Este excelente libro refleja los cambios habidos en la sociedad durante las últimas décadas y muestra cómo estos han afectado a la vida de los adolescentes y los adultos jóvenes. Se abordan cuestiones de política en el contexto del Reino Unido y otros países europeos y puede recomendarse encarecidamente como panorámica de la posición de los jóvenes en un mundo en cambio rápido.

HENDRY, L., SHUCKSMITH, J., LOVE, J. y GLENDINNING, A. (1993) *Young people's leisure and lifestyles*. Londres. Routledge.

La investigación documentada en este libro se realizó en Escocia, y se basa en una gran muestra de jóvenes de diversos medios. La investigación examinaba no sólo el ocio, sino el patrón general de actividades y logros de este grupo de adolescentes. Se hace referencia a numerosos hallazgos de este estudio en el curso de la "Naturaleza de la adolescencia".

MACDONALD, R. (Ed.) (1997) *Youth, the "underclass" and social exclusion.* Londres. Routledge.

Durante los últimos años ha habido una creciente preocupación por la idea de que los jóvenes que han sido marginados puedan convertirse en parte de una infraclase, excluida permanentemente de la sociedad adulta. Este libro explora la noción de "infraclase" a través de diversos ensayos bien escritos, y muestra convincentemente lo improbable de esta idea. Este libro es un hito en las publicaciones sobre desventaja y juventud.

ROBERTS, K. (1995) *Youth and employment in modern Britain*. Oxford. Oxford University Press.

Aquí el autor examina el cambio de la naturaleza del mercado de trabajo y la manera en que esto ha influido en la vida de los jóvenes. Una contribución importante para comprender de qué modo el empleo se encuentra en el corazón de la transición a la edad adulta en nuestra sociedad.

WINEFIELD, A., TIGGEMAN, M., WINEFIELD, H. y GOLDNEY, R. (1993) *Growing up with unemployment: a longitudinal study of its impact*. Londres. Routledge.

En este libro, los autores comunican los resultados de un análisis longitudinal del desempleo en Australia. Siendo uno de los pocos estudios de este tipo, sus conclusiones constituyen una aportación significativa a las publicaciones sobre el efecto del desempleo en los jóvenes.

© Ediciones Morata, S. L.

CAPÍTULO X

Jóvenes y comportamiento antisocial

En la mentalidad pública, el delito, el vandalismo, el robo de vehículos, el gamberrismo en el fútbol y otros comportamientos antisociales están íntimamente ligados a imágenes de personas jóvenes. Por esta razón, es esencial incluir aquí una breve revisión de este asunto, que cubra cuestiones como la prevalencia del comportamiento antisocial, las características de los jóvenes que están implicados en delitos y otros tipos de conductas problema, así como datos sobre la prevención y el tratamiento. Como RUTTER y cols. (1998) señalan, es un momento particularmente bueno para hacer esta revisión, ya que los diez últimos años han visto avances en dos frentes. *En primer lugar*, se han dado a conocer los resultados de varios estudios longitudinales clave del comportamiento antisocial, que brindan una perspectiva evolutiva nueva sobre este problema y, *en segundo lugar*, algunos meta-análisis importantes de las opciones de tratamiento han proporcionado una idea mejor de lo que funciona con los delincuentes juveniles. Analizaremos esos hallazgos en este capítulo.

Convendría decir unas breves palabras sobre terminología, ya que se utilizan varias expresiones diferentes y su significado no es siempre claro. Las que debemos distinguir son: "comportamiento antisocial", "trastorno psicosocial", "conducta problema" y "trastorno del comportamiento". En este capítulo, consideraremos la primera de ellas, a saber: el "comportamiento antisocial". Normalmente, se considera que esta expresión se refiere a una conducta que es delictiva, aunque puede no acabar necesariamente en un procesamiento. Se utilizan también las expresiones "conducta delictiva" o "delincuencia". Es importante señalar que los niños y jóvenes que no han cumplido la edad de la responsabilidad penal pueden comprometerse en conductas antisociales: no es necesaria una comparecencia ante un tribunal para que el comportamiento se incluya en esta categoría. La expresión "trastorno psicosocial" se utiliza para describir una variedad más amplia de comportamientos, y tiende a incluir no sólo la conducta delictiva, sino aquellos que hemos considerado en el Capítulo VII, tales como la depresión, la conducta suicida, etc. El texto clásico de RUTTER y SMITH *Psychosocial disorders in young people* ("Trastornos psicosociales en los jóvenes") (1995) se ocupaba del delito,

© Ediciones Morata, S. L.

el uso inadecuado de sustancias, la depresión, el suicidio y los trastornos alimentarios.

Además, la expresión "conducta problema" se asocia con JESSOR y sus colaboradores. JESSOR la ha utilizado para describir a los individuos que toleran la desviación, y que es probable que se comprometan en un elevado número de comportamientos de asunción de riesgos. Aunque algunas de estas conductas implican delitos, otras, como la sexualidad promiscua, no los incluyen necesariamente (JESSOR y JESSOR, 1977). Este concepto es similar a la noción de "tendencia antisocial" descrita por FARRINGTON y sus colaboradores. Estos autores desarrollaron una escala para medir esa tendencia (véase FARRINGTON, 1995), y creen que tanto los comportamientos delictivos como otras conductas de asunción de riesgos se agrupan juntos. Por último, se utiliza también la expresión "trastorno del comportamiento adolescente", pero en un contexto más clínico (para una revisión, véase GAONI y cols., 1998). Así, este síndrome cubre fenómenos como el trastorno por déficit de atención, el trastorno disocial y el trastorno negativista desafiante. Es más difícil de definir con precisión e incluye fenómenos como la agresividad, la soledad y el aislamiento, las mentiras, el acoso y la amenaza, y otras conductas que no se incluyen normalmente en ninguna definición del comportamiento antisocial.

Predominio del comportamiento antisocial

Todas las revisiones de este asunto (véase, por ejemplo, SMITH, 1995; STEINBERG, 1996; RUTTER y cols., 1998) reflejan un aumento en el comportamiento antisocial durante décadas recientes, sea en los países europeos o en Norteamérica. Así, por ejemplo, RUTTER y cols., (1998) ilustran esto con cifras que muestran un aumento en cinco veces en los delitos registrados en el Reino Unido durante el período entre 1950 y 1990, y señalan que la gran mayoría de estos actos los han cometido jóvenes menores de 25 años. Del mismo modo, STEINBERG informa de un aumento sostenido en la delincuencia entre los menores de 18 años en EE.UU., y señala en particular un aumento espectacular en los delitos violentos entre este grupo de edad. SMITH (1995) comunica tendencias similares en países europeos. Sin embargo, hay aquí varios factores que deben tenerse en cuenta. En primer lugar, la mayoría de estos análisis adoptan una perspectiva histórica de largo alcance, normalmente durante 30 ó 40 años. Sin embargo, en el pasado más reciente, las cosas no parecen ser iguales. Así, en Gran Bretaña, entre los años 1980 y 1990, hubo en realidad una ligera caída en el número de delincuentes juveniles declarados culpables o amonestados por delitos procesables. Además de esto, el nivel real de delitos registrados está sometido a variaciones en el procedimiento policial y en los métodos de recogida de datos. Sin duda, es cierto que las estadísticas oficiales ofrecen sólo un cuadro parcial del comportamiento antisocial en los jóvenes.

Preocupaciones como estas han llevado a varios investigadores a utilizar procedimientos de autoinforme para evaluar los niveles reales de conducta delictiva en este grupo de edad. Cuando se utilizaron estos métodos por primera vez, los resultados causaron cierta sorpresa. Así, en el estudio de Cambridge (WEST y FARRINGTON, 1977), el 96% de los varones jóvenes de Londres admitió haber

© Ediciones Morata, S. L.

cometido al menos 1 de 10 delitos comunes (incluido robo, violencia, robo con escalo, vandalismo y abuso de drogas). Sin embargo, sólo un 33% había sido declarado culpable por alguno de estos delitos (FARRINGTON, 1989). Otros estudios (por ejemplo, HUIZINGA y ELLIOTT, 1986) han comunicado también niveles muy altos de conducta delictiva, aunque la mayoría han encontrado que estos niveles se encuentran entre el 60% y el 80%, según la muestra. En el Reino Unido, el proyecto de investigación más reciente de este tipo lo realizaron GRAHAM y BOWLING (1995). Estos autores comunican que el 55% de los varones y el 31% de las mujeres entre 14 y 25 años de edad admitió haber cometido al menos un delito penal en su vida, y que, en el año del estudio, un 28% de los varones y un 12% de las mujeres habían cometido un delito.

Estas cifras ofrecen un cuadro de niveles de delincuencia superiores a lo que se esperaría a partir de la estadística oficial, aunque, como FARRINGTON (1995) advierte, existe una fuerte correlación entre el autoinforme y los registros oficiales cuando se consideran los delitos más graves. Centrándose en los peores delincuentes (por la gravedad y la frecuencia de las infracciones cometidas) en el estudio de Cambridge, vemos que el 62% de los que comunicaron actividad delictiva grave habían sido condenados también por estos hechos en los tribunales (WEST y FARRINGTON, 1977). Los estudios de autoinforme señalan también otra conclusión importante. Aunque los jóvenes procedentes de minorías étnicas aparecen con más frecuencia en las estadísticas oficiales que los pertenecientes a culturas blancas de la corriente principal, no parecen ser más antisociales cuando se consideran los datos de autoinforme. En efecto, tanto en EE.UU. (KRISBERG y cols., 1986) como en el Reino Unido (GRAHAM y BOWLING, 1995), los datos muestran con claridad que existe muy poca diferencia entre culturas en las tasas de delincuencia. La explicación más probable para la discrepancia entre la estadística oficial y los datos de autoinforme es la manera en que la policía trata a los adolescentes de las comunidades minoritarias. Según la descripción de todos los estudios de autoinforme, la policía es menos tolerante, concede un tratamiento más duro y es más probable que detenga a los jóvenes de minorías étnicas que a los de comunidades blancas. Los datos sobre comparaciones entre los grupos étnicos en relación con los delitos contra la propiedad se ilustran en la Figura 10.1.

Cambiando ahora a otro rasgo del comportamiento antisocial, los datos indican que esta conducta no se distribuye por igual a través de los grupos de edad. Las estadísticas más recientes muestran que el pico de edad de delitos es 18 años para los varones y 15 años para las mujeres. La distribución de edad aparece en la Figura 10.2. Este fenómeno ha provocado varios debates sobre las causas del comportamiento antisocial. ¿Por qué está asociado tan estrechamente con el período adolescente, y por qué disminuye de manera tan acusada cuando los jóvenes llegan a la edad adulta? Aunque no hay respuestas claras a estas preguntas, los autores han avanzado diversas propuestas. Así, algunos sostienen que los vínculos sociales que estimulan el comportamiento de obediencia a la ley son más débiles durante la adolescencia que en otras épocas (GOTTFREDSON y HIRSHI, 1990), mientras que otros creen que los procesos en el grupo de iguales o una confrontación inevitable con la autoridad subyacen al comportamiento antisocial en este estadio (EMLER y REICHER, 1995). La mayoría está de acuerdo en que se necesita trabajar más antes de poder encontrar una

© Ediciones Morata, S. L.

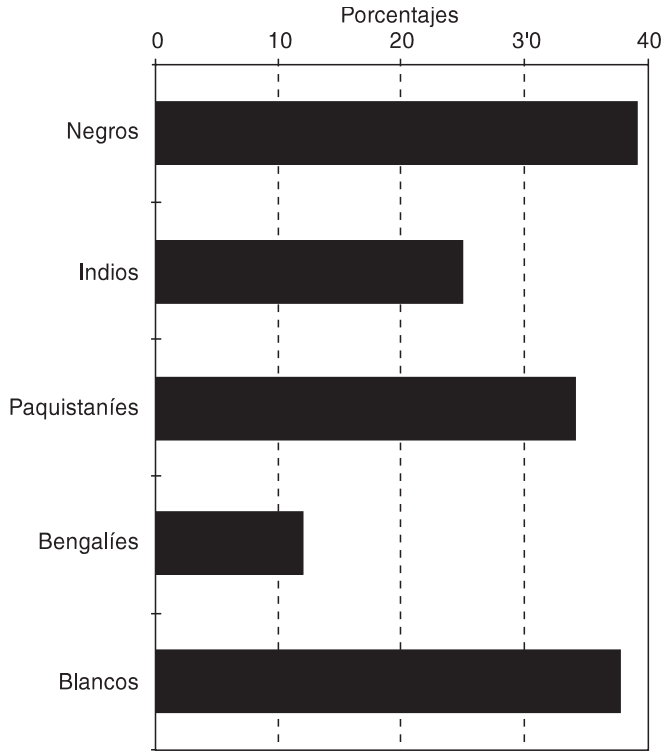

Figura 10.1. *Jóvenes de 14 a 25 años que cometieron delitos contra la propiedad en Inglaterra y Gales según su origen étnico, 1993.*

Fuente: Focus on Ethnic Minorities (1996). Crown Copyright. Reproducido con permiso del Controlador de HMSO y de la Oficina Nacional de Estadística.

respuesta satisfactoria. Como SMITH indica: "Parece probable que la curva edad-delito refleje ampliamente procesos de desarrollo biológico y maduración, pero, si es así, los procesos específicos implicados no se han identificado, y no se comprende por qué deberían resultar en un patrón de abandono bastante brusco" (SMITH, 1995, pág. 173).

Al considerar el predominio del comportamiento antisocial, es importante reconocer que existe un amplio grado de variación en los tipos de conducta examinada. Este punto lo apoyan enérgicamente RUTTER y colaboradores (1998) en su revisión reciente del campo. Estos autores creen que los datos longitudinales permiten trazar una distinción clara entre tres amplios tipos de comportamiento antisocial. En primer lugar, está el comportamiento antisocial que se solapa con hiperactividad. Normalmente, comienza en algún momento en la infancia, se asocia con problemas cognitivos y sociales, es probable que persista en la edad adulta, y muestra una respuesta positiva a la medicación, al menos a corto plazo. Un segundo tipo es el comportamiento antisocial que tiene un comienzo muy temprano. En algunos estudios, se muestra que el inicio de la conducta "problema" está presente antes incluso de la edad escolar. Es probable también que este tipo

© Ediciones Morata, S. L.

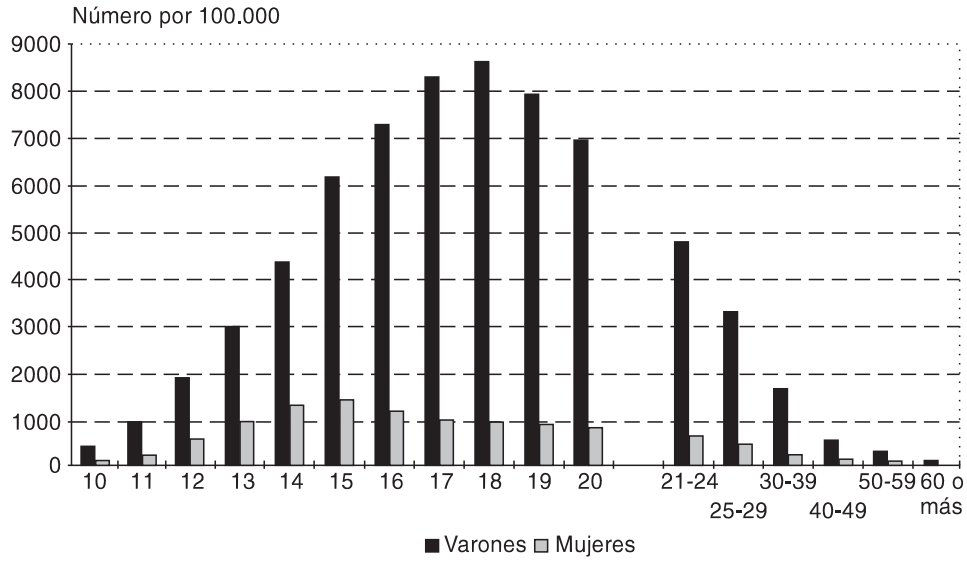

Figura 10.2. *Personas encontradas culpables o amonestadas por delitos procesables por 100.000 personas según la edad, 1995, en Inglaterra y Gales.*

Fuente: Criminal Statistics, Inglaterra y Gales, 1995. Londres: HMSO (1996).

de comportamiento antisocial persista en la adolescencia y la edad adulta, y se ha llegado a llamar "persistente en el curso vital". Por último, existe comportamiento antisocial que surge en la adolescencia y está limitado, en general, a este estadio del desarrollo. Este último grupo es, con mucho, el mayor de los tres. Se debería advertir que varios estudios han mostrado un grado de solapamiento entre el primer tipo y el segundo, por ejemplo, indicando que ambos tienen más deficiencias cognitivas y tasas más altas de problemas sociales. Como RUTTER y colaboradores señalan: "Reconocer la heterogeneidad del comportamiento antisocial tiene consecuencias obvias para la manera en que se estudia y se trata. Vías causales distintas pueden relacionarse con subgrupos diferentes, y serán apropiadas diversas intervenciones según lo que sepamos sobre las vías alternativas por las que se accede o se abandona este comportamiento" (1998, pág. 377).

Uno de los trabajos longitudinales más valiosos en este campo ha sido el realizado en Estocolmo por MAGNUSSON y STATTIN y sus colaboradores (MAGNUSSON y BERGMAN, 1990; STATTIN y MAGNUSSON, 1996). Este estudio examinó a 700 varones desde la infancia hasta los 30 años de edad, y documentó patrones de comportamiento delictivo que se ajustan estrechamente a los descritos por RUTTER y cols. (1998). En la Tabla 10.1 se presentan las ocho variaciones posibles, junto con las proporciones de la muestra que entran en las ocho categorías. Se advertirá que un 5% es clasificado como antisocial en todos los estadios, mientras que un 11% lo es sólo durante la adolescencia. Aproximadamente un 38% de la muestra participa en alguna forma de comportamiento antisocial al menos en uno de los tres estadios. Es de particular interés el hallazgo de que los varones en la

© Ediciones Morata, S. L.

Tabla 10.1. *El flujo de la actividad delictiva con el tiempo (709 varones)* [a]

Infancia (0-14)	*Adolescencia (15-20)*	*Principios de la edad adulta (21-29)*	*N obtenido*	*Porcentaje de sujetos*	*N esperado*
1. Delincuente	Delincuente	Delincuente	38 (t)	5,4	4
2. Delincuente	Delincuente	No delincuente	17	2,4	16
3. Delincuente	No delincuente	Delincuente	8	1,1	13
4. Delincuente	No delincuente	No delincuente	18 (at)	2,5	48
5. No delincuente	Delincuente	Delincuente	41	5,8	33
6. No delincuente	Delincuente	No delincuente	81 (at)	11,4	123
7. No delincuente	No delincuente	Delincuente	64 (at)	9,0	100
8. No delincuente	No delincuente	No delincuente	442 (t)	62,3	371
P(c)[b] = 11,4 %	P (c) = 25,0 %	P (c) = 21,3 %			

[a] Las pruebas de significación para las celdillas respectivas están ajustadas para el hecho de que se realizaron comparaciones múltiples.

[b] Porcentaje de sujetos a los que se registró por algún delito.

Nota: t = tipo, significativo al nivel de 5 %; at = antitipo, significativo al nivel de 5 %.

Fuente: STATTIN y MAGNUSSON (1996).

primera secuencia (a saber, antisocial en todos los estadios) representan el 14% de los implicados en comportamientos delictivos en algún momento. Sin embargo, este grupo da cuenta del 60% aproximadamente de todos los delitos cometidos por toda la muestra. Así, el que, en palabras de RUTTER, es "persistente en el curso vital" constituye sin duda el grupo de delincuentes más importante.

Factores de riesgo en el comportamiento antisocial

La investigación demuestra que el comportamiento antisocial tiene asociaciones con diversas variables, que incluyen el género, el origen familiar, la vivienda, las escuelas y el barrio, y los grupos de iguales antisociales. Es importante advertir aquí una distinción entre un análisis de los factores de riesgo y uno sobre las causas del comportamiento antisocial. En la actualidad, estamos todavía muy lejos de conocer con claridad las razones exactas que se encuentran tras ese tipo de comportamiento y, en efecto, como se indica en los párrafos anteriores, puede ser que tipos diferentes de comportamiento antisocial resulten tener causas completamente distintas. Por tanto, por el momento, pisaremos un terreno más seguro si evitamos un análisis de las causas y examinamos más bien los factores de riesgo asociados con el comportamiento antisocial. Consideraremos cada uno de ellos sucesivamente.

Las tendencias reflejadas en la Figura 10.2 muestran dos rasgos importantes del comportamiento antisocial. No sólo la edad es un factor obvio que influye en el predominio de este comportamiento, sino que, además, los delitos los cometen

© Ediciones Morata, S. L.

los hombres con mucha más frecuencia que las mujeres. En efecto, el género se considera como una de las variables clave asociadas con el comportamiento antisocial (LYON, 1997). La gran mayoría de los delitos son cometidos por varones, y esto plantea una pregunta central sobre su naturaleza. ¿Por qué el comportamiento antisocial debería ser algo tan predominante en los varones y no en las mujeres? Se han propuesto muchas explicaciones diferentes para dar cuenta de este fenómeno. Así, por ejemplo, puede ser que los grupos de iguales de ambos sexos funcionen de manera diferente, comprometiéndose más los muchachos en comportamientos de asunción de riesgos, competitivos y claramente machistas, y facilitando de ese modo la actividad contraria a la autoridad y delictiva (MACCOBY, 1990, 1998). Otro enfoque es el adoptado por EMLER y REICHER (1995), que proponen cuatro razones para el desequilibrio de género, centrándose específicamente en su identidad. *En primer lugar*, estos autores creen que las muchachas tienen menos probabilidades de salir y estar en las calles donde se cometen delitos. *En segundo lugar*, el hecho mismo de que ellas lleven una vida menos pública reduce la necesidad de tener identidades delincuentes para protección en ambientes inseguros. *En tercer lugar*, las muchachas tendrán menos enfrentamientos con la autoridad y, así, menos necesidad de demostrar una capacidad para cuestionarla. *Por último*, pasan más tiempo en casa, lo que lleva a vínculos más estrechos con los padres y una mayor oportunidad de que estos conozcan a los amigos y controlen las actividades del grupo.

Una explicación por completo diferente la ofrecen los que creen que los varones son más agresivos que las mujeres, y que esta característica está estrechamente asociada con la criminalidad (para una revisión, véase SMITH, 1995). Además, como RUTTER y cols. (1998) señalan, la hiperactividad y los trastornos disociales son más comunes en los chicos, y ambas características están asociadas al menos con un tipo de comportamiento antisocial. Otros sugieren que los varones y las mujeres jóvenes reciben un tratamiento diferente de las autoridades de justicia de menores, lo que lleva a tasas más altas de condenas para los chicos. Es importante señalar que los estudios de autoinforme muestran una discrepancia menor entre los géneros de lo que es evidente a partir de las estadísticas oficiales (por ejemplo, JUNGERTAS y cols., 1994), de manera que es posible que las actitudes de los magistrados y la policía desempeñen algún papel en la explicación del grado de diferencia existente entre los varones y las mujeres. GRAHAM y BOWLING (1995) exploraron también la discrepancia de género, concentrándose en el abandono del delito. En su opinión, el hecho de que sea probable que las mujeres jóvenes salgan antes del domicilio familiar, tengan hijos antes y hagan la transición a roles adultos a una edad anterior contribuye al hecho de que no sólo cometan menos delitos, sino que desistan de este comportamiento en un estadio anterior en su desarrollo.

Antes de dejar la cuestión del género, deberíamos advertir que se cree que la diferencia entre los varones y las mujeres se ha estrechado en el pasado reciente. Se ha hablado mucho de bandas femeninas, y de que las jóvenes son más enérgicas en las calles y muestran más tendencia a implicarse en peleas y otras formas de desorden público. Es difícil obtener pruebas innegables de esto, pero las estadísticas oficiales en el Reino Unido indican un aumento en el número de mujeres jóvenes condenadas o amonestadas, en comparación con las cifras para los varones, que muestran poco cambio durante la última década. Estas cifras se reflejan en la Figura 10.3.

© Ediciones Morata, S. L.

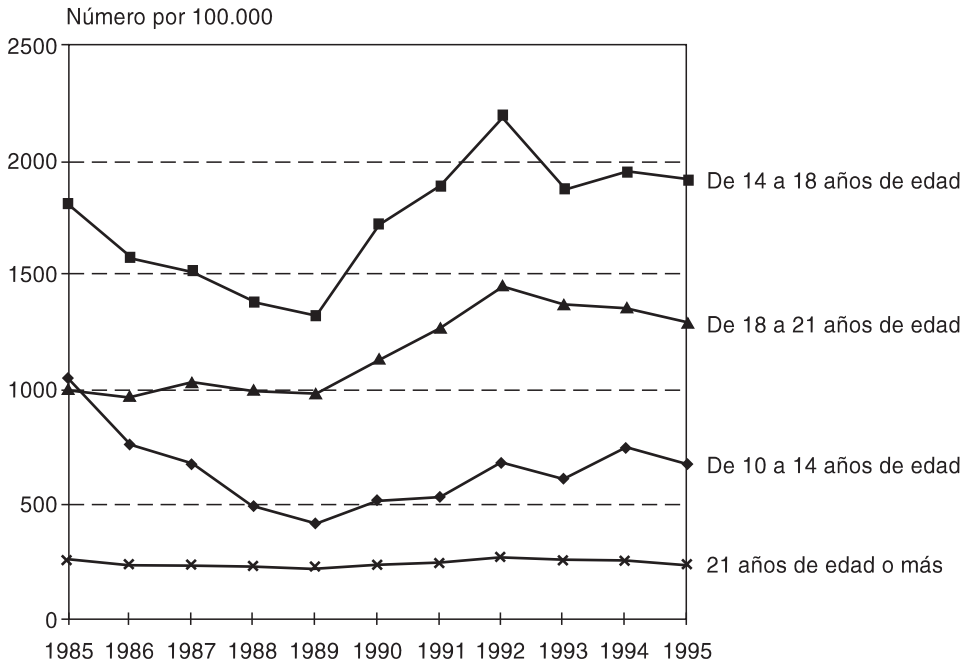

Figura 10.3. *Mujeres encontradas culpables o amonestadas por delitos procesables por 100.000 personas según el grupo de edad, 1985-1995.*

Fuente: Criminal Statistics, Inglaterra y Gales, 1995. Londres: HMSO (1996).

Dirigiéndonos ahora al papel de la familia, todos los estudios realizados sobre la cuestión del comportamiento antisocial han identificado los factores familiares como sumamente significativos. En un meta-análisis de un gran número de estudios británicos, norteamericanos y escandinavos, LOEBER y STOUTHAMER-LOEBER (1986) resumieron cuatro maneras en que la familia podría estar asociada con el comportamiento antisocial. *En primer lugar*, señalaron el papel de la negligencia, por la que los padres pasan demasiado poco tiempo con sus hijos y, por tanto, no saben lo que éstos hacen y con quién se asocian. Dos elementos de la negligencia pueden ser importantes aquí: los padres pueden ser negligentes no supervisando a sus hijos, o simplemente pueden estar poco implicados en la vida de estos. Por tomar algunos ejemplos, utilizando datos del estudio Cambridge-Somerville en Boston, MCCORD (1979) comunicó que la mala supervisión parental era el mejor predictor de los delitos tanto violentos como contra la propiedad. ROBINS (1978), en sus estudios de seguimiento a largo plazo en San Luis, encontró también que la mala supervisión estaba relacionada de modo uniforme con la actividad delictiva posterior.

El segundo punto sobre el que LOEBER y STOUTHAMER-LOEBER llaman la atención es que el conflicto en el hogar parece ser un factor clave, bien a través de la agresión directa, la falta de armonía o la violencia, o bien a causa de una disciplina severa, errática e incoherente. Numerosos estudios han proporcionado datos

© Ediciones Morata, S. L.

para apoyar este argumento, incluidos la investigación de Cambridge de WEST y FARRINGTON (1977), el Estudio de las Mil Familias de Newcastle de KOLVIN y cols. (1990), y muchos otros. *La variable siguiente* que hay que considerar es el comportamiento o los valores desviados de los propios padres. Así, por ejemplo, el estudio de HAGELL y NEWBURN (1966) de delincuentes reincidentes mostró que uno de los predictores más importantes de que un joven cuente con un historial delictivo es que uno de sus padres haya sido condenado. *La cuarta cuestión* que hay que tener en cuenta es lo que LOEBER y STOUTHAMER-LOEBER llaman el "paradigma de la perturbación". Con esto, quieren decir que la negligencia y el conflicto pueden surgir en la familia a causa de la discordia matrimonial, o por la separación, la enfermedad parental o la ausencia de uno de los padres. De nuevo, hay profusión de datos que apoyan esto, aunque muchos autores hacen ver que no es el acontecimiento mismo —la separación o la enfermedad— lo que se asocia con el comportamiento antisocial. Por el contrario, son las consecuencias que se derivan del acontecimiento, como la negligencia, el estilo de educación inadecuado o el conflicto crónico, las que son significativas aquí.

El meta-análisis mostró que, aunque los cuatro factores estaban asociados con el comportamiento antisocial en los jóvenes, fue el primero de ellos —la negligencia— el que tenía la relación más fuerte. Además, parecía haber un efecto acumulativo, de manera que cuanto mayor era el número de desventajas familiares, mayor era la probabilidad de que se pusiera de manifiesto un comportamiento antisocial. Antes de dejar este tema es interesante advertir que, igual que los factores familiares son sumamente significativos en la predicción del comienzo de la conducta delictiva, también tienen un papel que desempeñar en la predicción del abandono Así, una mejora de las relaciones parentales puede tener un efecto crítico sobre el comportamiento antisocial, y hay algunos datos en las publicaciones de que el matrimonio se asocia con una reducción en la conducta delictiva. En el estudio de Cambridge, WEST (1982) mostró que los varones jóvenes que estaban casados a los 22 años tenían menos probabilidades de reincidir que otros en la muestra que no estaban casados a esa edad.

Dedicaremos aquí relativamente poco espacio al grupo de iguales, ya que se trata de un asunto que consideramos con algún detalle en el Capítulo VIII. Por el momento, es importante señalar que, para muchos autores, la asociación con un grupo de iguales antisociales es un factor significativo en la explicación del comportamiento delictivo. Sin embargo, el cuadro no está del todo claro, puesto que no podemos estar seguros de que los jóvenes se estimulen mutuamente, o si simplemente es más probable que los delitos se cometan en grupo que en solitario. De hecho, puede haber un tercera explicación, a saber: que los jóvenes con actitudes desviadas se agrupen, de manera que los que tienen propensiones e intereses similares se unan, sin que ninguno ejerza una influencia antisocial sobre cualquiera de los demás. Dicho esto, parece haber poca duda de que existe una estrecha relación entre las actividades delincuentes de un joven y las de sus amigos. En el *American National Youth Survey* (Estudio Nacional de la Juventud Norteamericana) (ELLIOTT y cols., 1985) se mostró que la presencia de iguales delincuentes era el mejor predictor independiente de los autoinformes de conducta delictiva. Del mismo modo, AGNEW (1991), inspirándose en los mismos datos, concluyó que esta relación era más fuerte para los jóvenes que estaban más apegados a sus iguales, y que sentían más su presión. Sin embargo, como FARRING-

© Ediciones Morata, S. L.

TON (1995) hace notar, todavía hay un problema de interpretación. Si la conducta delictiva es una actividad de grupo, los delincuentes tendrán inevitablemente amigos delincuentes. Esto no significa que el grupo de iguales lleve necesariamente a otros a delinquir; es más prudente concluir que tener amigos delincuentes es un indicador de delincuencia, más que una causa de ella.

Pasaremos ahora a las relaciones entre los factores sociales y ambientales y el comportamiento antisocial. Aunque solía ser un supuesto común que la clase social y la delincuencia estaban relacionadas, hoy en día es más probable que los comentaristas señalen otros factores asociados con la vida en circunstancias de desventaja. Así, por ejemplo, es probable que la pobreza, más que la clase social, afecte de manera crítica al comportamiento y las experiencias de los jóvenes. *En primer lugar,* cuando las familias viven en barrios empobrecidos, la efectividad de los padres al proporcionar apoyo y control de la conducta de sus hijos es menor (SAMPSON y LAMB, 1994). *En segundo lugar*, la pobreza debilita el tejido social de un barrio, haciendo más difícil que los adultos proporcionen modelos de rol, actividades de ocio y caminos para que los jóvenes entren en la edad adulta (BOLGER y cols, 1995). *En tercer lugar*, la pobreza y el desempleo están estrechamente relacionados, y el desempleo hace más difícil que los varones jóvenes encuentren roles apropiados, y estimula además el comportamiento agresivo como una señal alternativa de posición social y poder en la comunidad (FERGUSSON y cols., 1997). *Por último*, existe una elevada incidencia de violencia en las áreas de gran pobreza, y la exposición a ella, sea en casa o en el barrio, tiene un efecto sobre el comportamiento de los jóvenes.

Aunque parecen existir pocas dudas de que la desventaja social se asocia con el comportamiento antisocial en los jóvenes, las investigaciones durante la última década, poco más o menos, han proporcionado una perspectiva sobre cómo funcionan estas asociaciones. CONGER y colaboradores (1994) realizaron un estudio longitudinal en 378 familias en el área rural de Iowa, en los EE.UU., examinando el efecto de la presión económica sobre los padres y sus hijos adolescentes. Los resultados muestran que la presión económica tiene un efecto, pero es indirecto, y está mediado por la depresión de los padres, el conflicto matrimonial y la hostilidad. En un estudio adicional en Oregón, CONGER y cols. (1995) examinaron el estrés familiar (indicado por un descenso en los ingresos o enfermedad o lesión grave), y mostraron de nuevo que la influencia del estrés estaba mediada por la depresión y la mala disciplina parental. Los resultados de este estudio aparecen en la Figura 10.4. Por tanto, al considerar la desventaja social, parece probable que los factores internos de la familia sean tan importantes como el efecto del barrio y el medio social en las comunidades empobrecidas.

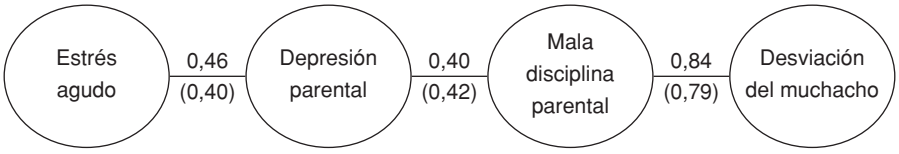

Figura 10.4. *Coeficientes para el estrés familiar y factores relacionados.*

Nota: Los coeficientes para las medidas del padre están encima de los coeficientes para las medidas de la madre (entre paréntesis).
Fuente: Datos del estudio de Oregón, adaptado de CONGER y cols. (1995).

© Ediciones Morata, S. L.

Intervenciones en relación con el comportamiento antisocial

Los factores de riesgo considerados anteriormente deberían ayudar a señalar el camino para intervenciones que puedan ser efectivas reduciendo la participación en comportamientos antisociales. En particular, el papel de la familia, el grupo de iguales y el barrio se han identificado como contextos en los que se pueden desarrollar intervenciones. Sin embargo, antes de examinarlas, consideraremos otras dos modalidades en las que se han localizado programas de tratamiento. Existen abundantes investigaciones que muestran que tanto la impulsividad como la inteligencia baja son factores de riesgo para el desarrollo de comportamiento antisocial (véase RUTTER y cols., 1998), y son dignos de mención algunos programas de intervención importantes en estas áreas. *En primer lugar*, en relación con la impulsividad, durante algunos años se ha tenido clara la idea de que los jóvenes implicados en comportamiento antisocial muestran deficiencias en destrezas cognitivas e interpersonales. ROSS y sus colaboradores creen que pueden enseñarse a los delincuentes las destrezas sociales que están relacionadas con una evitación de la delincuencia, y disminuir por ello el riesgo de más comportamientos delictivos (ROSS y cols., 1988). Los propósitos de los programas son modificar el pensamiento impulsivo y egocéntrico que es característico de este grupo, enseñar la capacidad para detenerse y pensar antes de actuar, estimular otros enfoques para la resolución de problemas y aumentar el razonamiento moral. Estos programas se han desarrollado en Canadá, donde se denominan "Razonamiento y Rehabilitación", y se están utilizando en la actualidad en Gran Bretaña y otros países, bajo el nombre a veces de "Programas de aumento de destrezas de pensamiento". Los datos en cuanto a la efectividad del enfoque son alentadores, aunque parece probable que no sean necesariamente apropiados para todos los delincuentes juveniles (MCGUIRE, 1995).

Pasando ahora al desarrollo intelectual, una de las intervenciones de mayor éxito para reducir el riesgo de delinquir ha sido el Proyecto Preescolar Perry realizado en Michigan, y descrito en SCHWEINHART y WEIKART (1980). Esencialmente, era una iniciativa *Head Start* dirigida a niños pequeños negros de condición económica y social muy baja, que asistieron a un programa preescolar diario enriquecido. Aunque los avances a corto plazo en inteligencia no parecieron subsistir en los años escolares, hubo efectos a largo plazo en la motivación, el comportamiento social y la delincuencia. Los niños implicados han recibido seguimiento ahora en su tercera década de vida, y los avances mostrados en la adolescencia aún estaban presentes: el grupo experimental había tomado parte en menos comportamientos antisociales y era más probable que consiguieran un empleo que el grupo de control (SCHWEINHART y cols., 1993). El proyecto Perry es sólo un pequeño estudio de los efectos del enriquecimiento preescolar, pero se debería advertir que el Consorcio para Estudios Longitudinales (véase FARRINGTON, 1995) ha evaluado otros diez programas *Head Start*, todos los cuales muestran efectos beneficiosos respecto al éxito escolar, mejores perspectivas de empleo y menos traslados a educación especial. A pesar del número de años transcurridos entre las experiencias preescolares y la adolescencia, hay datos convincentes de que este enfoque podría aportar dividendos reales para las familias en desventaja. En

© Ediciones Morata, S. L.

el momento de redactar esto, se acaba de anunciar que el gobierno va a introducir un esquema similar en Gran Bretaña, titulado *Sure Start*. Será instructivo seguir su progreso.

Consideraremos ahora las intervenciones en el contexto familiar. En relación con esta cuestión, el trabajo más prometedor procede del Centro de Aprendizaje Social de Oregón, y los esfuerzos de PATTERSON y sus colaboradores. Este autor se ha centrado especialmente en las prácticas educativas de las madres y los padres cuyos hijos parecen ser vulnerables, y ha sostenido que el control y la supervisión, la puesta en vigor coherente de las reglas y el uso de castigos apropiados pueden marcar una diferencia considerable. PATTERSON y otros (DISHION y cols., 1992; PATTERSON y cols., 1992) han desarrollado programas para adiestrar a los padres en una educación efectiva y han mostrado un éxito considerable en la reducción de comportamientos antisociales como el robo y el abuso de drogas durante períodos cortos. Otros autores que trabajan en este campo han desarrollado más las ideas de PATTERSON y sus colaboradores. Así, WEBSTER-STRATTON (1996) ha incluido el uso del vídeo para ayudar a los padres a mejorar sus destrezas, y además ha ampliado también el programa para incluir la implicación de los padres con las tareas para hacer en casa, la enseñanza de destrezas sociales a los jóvenes que participaron, y ha comprometido a los profesores en el manejo del aula y la facilitación de mejores vínculos hogar-escuela. Los resultados muestran que es más probable que tengan un efecto sobre el comportamiento antisocial las intervenciones que se centran tanto en los padres como en los jóvenes que los programas que se dedican sólo a una generación (WEBSTER-STRATTON y HERBERT, 1994). En Montreal, un estudio de TREMBLAY y colaboradores (TREMBLAY y cols., 1992) implicó también a padres e hijos a la vez, e incluyó tanto un grupo experimental como uno de control. En este caso, el programa de tratamiento duraba dos años. Tres años después de finalizar el programa, los profesores informaron que el 44% del grupo de control estaba implicado en comportamientos antisociales o tenía dificultades en la escuela, mientras que sólo un 22% del grupo objetivo de la intervención figuraba en estas categorías. Estos resultados son alentadores, aunque en otro seguimiento tres años después (TREMBLAY y CRAIG, 1995) varias de las mejores obtenidas habían desaparecido.

Otras áreas en las que se han realizado intervenciones incluyen el grupo de iguales y el ambiente social más amplio. En relación con el grupo de iguales, BOTVIN (1990) resume los resultados de los programas dirigidos a aumentar la resistencia a las presiones del grupo de iguales, y desarrollar destrezas sociales. Los hallazgos muestran que los profesores adultos rara vez son eficaces en estos programas, mientras que individuos de la misma edad tienen más éxito. Los iguales de posición social alta se pueden utilizar como modelos de rol, combinados con los enfoques del tipo de reevaluación cognitiva ya mencionados. En opinión de TOBLER (1986), estos enfoques tienen especial éxito en la reducción del abuso de sustancias, y menos en el comportamiento delictivo. Otras estrategias que se han utilizado para reducir la delincuencia incluyen la modificación del ambiente, como una mejor iluminación en las viviendas o el uso de un circuito cerrado de televisión, o la reducción de oportunidades, como pagar los salarios en cheques y no en efectivo. En una revisión de estos enfoques, CLARKE (1992) indica algunos éxitos, pero también da una señal de advertencia al decir que muchos delincuentes pueden simplemente dirigirse a otros ambientes donde los controles sean menos efectivos.

© Ediciones Morata, S. L.

Lo que parece claro a partir de nuestra revisión de este campo es que el comportamiento antisocial no es una categoría individual de conducta, sino que puede tener diversas causas e implicar diferentes vías evolutivas. En vista de esto, es probable que las intervenciones sean más efectivas si son multimodales o se dirigen a comportamientos muy específicos. Como ejemplo de enfoque multimodal, HENGELLER y cols. (1996) describen un programa multisistémico que implica a la familia, a la escuela, así como a la comunidad más amplia. En este modelo, se piensa que todos los sistemas que podrían desempeñar un papel en el mantenimiento del comportamiento delictivo deberían formar parte de la intervención. Los autores creen que sólo de esta manera podemos esperar ejercer un efecto importante sobre el comportamiento antisocial. El argumento de HENGELLER recibe cierto apoyo de una revisión de LIPSEY (1995) de la efectividad del tratamiento de 400 programas diseñados para delincuentes juveniles. Sobre la base de los resultados de esta revisión, se puede mostrar que, aparte del empleo, que es claramente la forma más efectiva de intervención, el efecto mayor parecen tenerlo los enfoques multimodales y conductuales. Los resultados de LIPSEY se indican en la Figura 10.5.

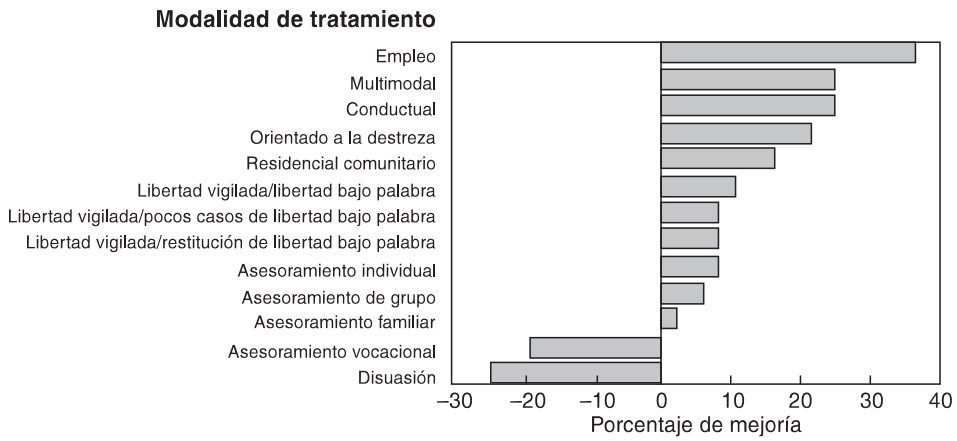

Figura 10.5. *Tratamientos de la justicia juvenil: porcentaje de mejoría sobre el grupo de control según la modalidad.*

Fuente: LIPSEY (1995). Copyright © John Wiley. Reproducido con permiso.

En conclusión, podemos ver que el comportamiento antisocial es una característica de un número significativo de varones jóvenes. Aunque las cifras varían, es evidente que, como mínimo, más de un tercio de los hombres ha estado implicado en alguna forma de delito antes de alcanzar la edad de 30 años. Esta conducta es menos predominante en las mujeres jóvenes, aunque hay datos de que la diferencia entre los géneros en la incidencia de estos tipos de conducta se está reduciendo. Como LYON (1996) deja bien sentado, tanto las intervenciones como la política se deben basar en investigación de buena calidad, y a este respecto es interesante advertir que los últimos años han visto la publicación de muchos nuevos hallazgos importantes en el campo de la conducta delictiva. Esto es especialmente llamativo con respecto a los informes basados en estudios longitudina-

© Ediciones Morata, S. L.

les importantes en Cambridge, Estocolmo, Dunedin y los EE.UU. Aunque quedan muchas preguntas, particularmente en el área de las intervenciones, podemos decir en cierto sentido que en los últimos tiempos se ha desarrollado una mejor comprensión de la naturaleza del comportamiento antisocial.

Implicaciones para la práctica

1. Uno de los hallazgos más convincentes que ha surgido de la investigación en la última década ha sido la conclusión de que hay diferentes tipos de comportamiento antisocial, con distintas trayectorias evolutivas. En particular, es importante hacer una distinción entre el comportamiento antisocial que persiste en el curso de la vida y el que se limita a la adolescencia. Los factores que subyacen a estos comportamientos no serán los mismos y, así, las intervenciones tendrán que adaptarse al tipo específico de comportamiento antisocial en cuestión.
2. Hemos aprendido a partir de la investigación una considerable cantidad de cosas sobre los factores de riesgo asociados con el comportamiento antisocial. Aunque el campo es muy amplio, hemos intentado resumir los hallazgos en este capítulo. Los hombres jóvenes tienen significativamente más probabilidades de tomar parte en comportamientos antisociales que las mujeres, y experiencias familiares particulares, incluido tener un miembro de la familia relacionado ya con el delito, están fuertemente asociadas con la delincuencia. La negligencia de los padres también es un potente factor de riesgo, como lo son algunas circunstancias ambientales, incluida la pobreza y la desventaja social.
3. Por lo que se refiere a la raza, a partir de las estadísticas convencionales de delitos parece que los jóvenes procedentes de minorías étnicas tienen más probabilidades de delinquir que los de las culturas mayoritarias. Sin embargo, es muy importante advertir que los estudios de autoinforme de conducta delictiva no muestran diferencias entre estos grupos. Parece muy probable que la explicación se encuentre en el tratamiento más duro que la policía y las autoridades judiciales para jóvenes dispensan a los adolescentes de las minorías étnicas. Esto es un asunto que preocupa vivamente, y tiene profundas implicaciones para las relaciones raciales y, en particular, para el desarrollo de los jóvenes varones de minorías étnicas.
4. Se ha aprendido mucho sobre las posibles intervenciones disponibles para los implicados en comportamientos antisociales. Estas incluyen el desarrollo de destrezas sociales y cognitivas, el aumento de las capacidades de educación, la modificación de los ambientes de desventaja y el apoyo de grupos positivos de iguales. Los estudios de intervenciones muestran que las oportunidades para el empleo son posiblemente la más poderosa de las opciones, pero que, además, las intervenciones que son multimodales tienen más probabilidades de tener éxito que las que se concentran en una sola modalidad.

© Ediciones Morata, S. L.

Bibliografía adicional

EMLER, N. y REICHER, S. (1995) *Adolescence and delinquency.* Oxford. Blackwell.

Este libro ganó un premio por su contribución a nuestra comprensión de la adolescencia. Considera la delincuencia desde la perspectiva de un psicólogo social y presenta un enfoque nuevo y estimulante de la conducta delictiva.

FARRINGTON, D. (1996) "The challenges of teenage anti-social behaviour". En RUTTER, M. (Ed.) *Psychosocial disturbances in young people: challenges for prevention*. Cambridge. Cambridge University Press.

Un artículo de revisión excelente, que resume entre otras cosas el trabajo de los estudios de Cambridge de la delincuencia realizados en Gran Bretaña por WEST y FARRINGTON.

HAINES, K. y DRAKEFORD, M. (1998) *Young people and youth justice.* Londres. Macmillan.

Un libro breve y de agradable lectura que resume el estado actual de la justicia juvenil en Gran Bretaña. Se centra mucho en la política, y además examina la práctica en relación con la prevención.

RUTTER, M. y SMITH, D. (Eds.) (1995) *Psychosocial disorders in young people.* . Chichester. John Wiley

Este libro se ha descrito ya en el Capítulo VII. Un texto que hace época.

RUTTER, M., GILLER, H. y HAGELL, A. (1998) *Anti-social behaviour by young people.* Cambridge. Cambridge University Press. (Trad. cast.: *La conducta antisocial de los jóvenes*, Madrid, Cambridge University Press, 2000)

Posiblemente, es el libro más importante que ha aparecido sobre este tema en el decenio de 1990. Es de lectura esencial para toda persona interesada en la materia. Revisa la mayor parte de los conocimientos sobre el comportamiento antisocial, recurriendo a nuevos datos de estudios longitudinales clave realizados en todo el mundo. Será el libro primordial sobre la materia durante los años venideros.

© Ediciones Morata, S. L.

CAPÍTULO XI

Política, altruismo y acción social

Varios factores han contribuido a incrementar el interés en los temas que se explorarán en este capítulo, a saber: la política, el altruismo y la acción social. *En primer lugar*, acontecimientos políticos, como por ejemplo la caída del comunismo, han animado a los científicos sociales a examinar con más detenimiento el efecto del cambio político sobre el desarrollo adolescente. *Además*, como se advirtió en otros capítulos, el creciente interés por Europa como entidad política ha llevado a una nueva colaboración entre los países en la manera de apoyar y comprender a la juventud. Asimismo, las propias dificultades que los jóvenes han experimentado, como el retraso en la incorporación al mercado del trabajo, han estimulado una preocupación por la transición adolescente y han fomentado una investigación innovadora en áreas como la participación y la ciudadanía. En efecto, como ejemplo, el Consejo de Investigación Económica y Social en el Reino Unido ha establecido, comenzando en 1998, un programa de investigación de cinco años titulado: "Juventud, ciudadanía y cambio social". Relacionado con esto se produce una preocupación creciente por la posibilidad de que algunos jóvenes, particularmente los que sufren pobreza y situación de desventaja graves, se conviertan en excluidos sociales y queden desconectados, por ello, del proceso político democrático. Por último, el propio concepto de altruismo ha sido objeto de nuevas investigaciones, y han surgido importantes trabajos sobre el desarrollo de la preocupación por otros (CHASE-LANSDALE y cols., 1995) y sobre el comportamiento altruista (ROKER y cols., 1999).

Este capítulo se dividirá en dos epígrafe principales. En el primero, consideraremos el conocimiento relacionado tanto con el razonamiento político como con el prosocial. Examinaremos el desarrollo del pensamiento en estos ámbitos, y preguntaremos si son necesarios algunos niveles de razonamiento para el comportamiento de naturaleza política o altruista. En el segundo epígrafe, analizaremos la acción social en su sentido más amplio. Se incluirá aquí la participación en organizaciones y actividades no escolares, el voluntariado y el compromiso en el servicio comunitario, la ciudadanía y la implicación en la actividad política, y además otros tipos de comportamiento prosocial. Debería advertirse que la línea

© Ediciones Morata, S. L.

divisoria entre muchas de estas actividades es artificial, e inevitablemente habrá un solapamiento considerable entre las diferentes áreas de participación. El capítulo concluirá con algunas reflexiones sobre la relación entre el pensamiento y la acción, y sobre la naturaleza de la empresa investigadora en esta área políticamente sensible del comportamiento adolescente.

Pensamiento político y razonamiento político

Los que están interesados en el desarrollo del pensamiento en estas áreas han vuelto primero la mirada, no irrazonablemente, a teóricos como PIAGET, KOHLBERG y SELMAN para obtener una perspectiva sobre la naturaleza del conocimiento durante la adolescencia. Se recordará, a partir de nuestras descripciones en el Capítulo III, que cada uno de estos teóricos proponía una serie de estadios en relación con el pensamiento en general, con el razonamiento moral con la adopción de perspectivas en situaciones sociales. Parece poco probable que podamos decir que un tipo de razonamiento —pongamos el razonamiento moral de KOHLBERG— es una condición previa necesaria para otros tipos de pensamiento. En su revisión del campo, TORNEY-PURTA (1990) sostiene que los diferentes dominios de pensamiento parecen distintos pero relacionados. EISENBERG (1990) cree que la investigación de KOHLBERG se refería a un tipo particular de juicio moral, un juicio sobre dilemas morales en que las reglas, las leyes y las obligaciones formales son centrales. En cambio, la misma EISENBERG se ha interesado por dilemas morales en los que no hay directrices u obligaciones formales, y en los que las necesidades de una persona están en conflicto con las de otra. Llama a esto razonamiento moral prosocial, y considera que los dos tipos de razonamiento son distintos, aunque posiblemente relacionados. Sin embargo, EISENBERG comunica correlaciones entre el pensamiento moral prosocial y la adopción de perspectivas sociales, perfiladas por SELMAN. La mayoría ve el trabajo sobre el razonamiento político en la adolescencia menos solapado con otras posiciones teóricas, y en vista de ello examinaremos primero el pensamiento político, y consideraremos luego el trabajo de los que, como EISENBERG, están interesados en el desarrollo del razonamiento prosocial.

Uno de los proyectos de investigación más imaginativos en el campo del razonamiento político ha sido el realizado por ADELSON y sus colaboradores (ADELSON y O'NEILL, 1966; ADELSON y cols., 1969). Estos autores enfocaron la cuestión del crecimiento de las ideas políticas planteando a jóvenes de diferentes edades el siguiente problema: "Imagina que un millar de hombres y mujeres, insatisfechos con la manera en que van las cosas en su propio país, deciden adquirir una isla en el Pacífico y trasladarse a ella; una vez allí, deben diseñar leyes y modos de gobierno". Estos autores exploraron entonces el planteamiento adolescente para diversos asuntos pertinentes. Hicieron preguntas sobre cómo se formaría un gobierno, cuál sería su propósito, si habría necesidad de leyes y partidos políticos, cómo se protegería a las minorías, etc. Los investigadores propusieron leyes diferentes, y exploraron problemas característicos de la política pública. Los resultados principales se pueden comentar bajo dos encabezamientos: el cambio en los modos de pensamiento y el descenso en el autoritarismo con la edad. Por lo que se refiere al primero, hubo un acusado cambio en el pensamiento, de lo con-

© Ediciones Morata, S. L.

creto a lo abstracto, un hallazgo que se relaciona con el trabajo de PIAGET y sus sucesores. Así, por ejemplo, cuando les preguntaron: "¿Cuál es el propósito de las leyes?", un niño de 12 años replicó: "Si no tuviéramos leyes las personas podrían ir matándose las unas a las otras". En cambio, un muchacho de 16 años respondió: "Para asegurar la seguridad y para dar fuerza al gobierno". Otro comentó: "Son básicamente directrices para las personas, como esto es equivocado y esto es correcto", y para ayudarlos a comprender (ADELSON, 1971).

El segundo cambio importante observado fue una disminución en las soluciones autoritarias a los problemas políticos. El adolescente joven típico de 12 ó 13 años de edad parecía incapaz de apreciar que los problemas pueden tener más de una solución, y que el comportamiento individual o los actos políticos no son necesariamente correctos o equivocados, buenos o malos de un modo absoluto. El concepto de relativismo moral todavía no estaba disponible para la elaboración de juicios políticos. Cuando se enfrentaban con la violación de las leyes o incluso formas leves de desviación social, la solución del adolescente de menor edad era, con frecuencia:

> … simplemente elevar la apuesta: más policía, multas más cuantiosas, condenas de prisión más largas, y si era necesario, ejecuciones. A una serie grande y variada de preguntas sobre el delito y el castigo, proponían uniformemente una forma de solución: el castigo, y si eso no basta, castigo más duro… A esta edad, ordinariamente el niño no admitirá que el delito puede ser un síntoma de algo más profundo, o que se puede inhibir por medios indirectos. La idea de reforma y rehabilitación por medios humanos la menciona sólo una pequeña minoría al comienzo de la adolescencia.
>
> (ADELSON, 1971, pág. 1.026.)

En cambio, el adolescente de 14 ó 15 años es mucho más consciente de las diferentes caras de cualquier argumento, y normalmente puede adoptar un punto de vista relativista. El pensamiento comienza a ser más provisional, más crítico y más pragmático.

> Enfrentado a una propuesta de ley o a un cambio en la política social, lo examina para determinar si hay más de lo que aparece a primera vista. ¿Qué intereses se satisfacen, y cuáles se perjudican? Comprende ahora que la ley y la política se deben acomodar a intereses y valores contrapuestos, que los fines deben compararse frente a los medios, y que el bien a corto plazo se debe evaluar frente al resultado latente, a largo plazo o indirecto.
>
> (ADELSON, 1971, pág. 1.026.)

Aunque ADELSON y sus colaboradores no propusieron una teoría de estadios relacionada con el crecimiento en el pensamiento político, estará claro a partir de lo que se ha resumido anteriormente que el paso del razonamiento concreto al abstracto, y del razonamiento absoluto al relativista está de acuerdo con los hallazgos de investigación descritos en el Capítulo III. Se ha de señalar que, después del trabajo de ADELSON, ha habido tan sólo algunos estudios dispersos en las publicaciones sobre este asunto, y pocos trabajos de particular interés han surgido durante las décadas de 1970 ó 1980, un punto que ha sido subrayado por la revisión de TORNEY-PURTA (1990). Sin embargo, los acontecimientos políticos en Europa relacionados con la caída del comunismo y la reunificación de Alema-

© Ediciones Morata, S. L.

nia han proporcionado un estímulo para los científicos sociales en la década de 1990. Este proceso ha llevado a algunos trabajos en colaboración y transculturales importantes, y ha dado nuevo vigor al tema.

Los problemas a los que se han dirigido los investigadores incluyen comparaciones entre jóvenes de Alemania Oriental y Occidental en sus percepciones del cambio social (NOACK y cols., 1995), una preocupación por los orígenes de las ideologías derechistas y las actitudes contrarias a los extranjeros (KRACKE y cols., 1998), una exploración de las actitudes prosociales y antisociales en diferentes países (TROMSDORFF y KORNADT, 1995) e investigaciones sobre las actitudes autoritarias en Alemania y EE.UU. (RIPPL y BOEHNKE, 1995). Ampliamente hablando, los hallazgos indican que hay menos diferencias entre países y contextos políticos que entre generaciones y entre hombres y mujeres jóvenes. Así, por ejemplo, NOACK y cols. (1995) concluyen que las comparaciones entre los adolescentes y sus padres en las actitudes hacia el cambio social produjeron diferencias mayores que las realizadas entre familias de Alemania Oriental y Occidental. Los jóvenes eran más optimistas que sus padres sobre el proceso de reunificación. Del mismo modo, RIPPL y BOEHNKE (1995) encontraron pocas diferencias en autoritarismo en su comparación entre EE.UU., Alemania Oriental y Alemania Occidental. Concluyen:

> Los resultados centrales de este trabajo son así: parece existir un carácter autoritario en las tres culturas incluidas en el presente estudio, no hay datos convincentes de que el socialismo de estado produjera de manera clara más personalidades autoritarias que las democracias occidentales, las prácticas de socialización específicas de género influyen más que las intenciones educativas del sistema político, y la adolescencia parece ser una "fase caliente" para cambios en el nivel de autoritarismo.
>
> (Pág. 66.)

Estos hallazgos mostraron que los chicos eran más autoritarios que las chicas y que, como ADELSON había indicado, el pensamiento autoritario disminuye durante los años adolescentes. Muchos de los estudios de Alemania Oriental y Occidental se han centrado en el papel de la familia como agente de socialización en relación con el cambio político. Así, por ejemplo, fue interesante ver que un factor que influía en la salud de los jóvenes durante la reunificación de Alemania era el grado de incertidumbre experimentada por sus padres en respuesta a este acontecimiento (NOACK y KRACKE, 1997). Evidentemente, las familias son uno de los agentes clave de la socialización; sin embargo, no existe transmisión directa de actitudes o valores en esta área. JENNINGS y NIEMI (1971) mostraron que hay similitudes entre padres y jóvenes en sus afiliaciones políticas, y que estas son más fuertes en algunas culturas que en otras (JENNINGS y NIEMI, 1981). Sin embargo, a partir de la investigación europea citada anteriormente es también manifiesto que habrá diferencias entre las generaciones y que otras variables, como el género, pueden ser más poderosas en algunas circunstancias que la influencia de los padres.

Otros agentes de socialización incluyen los medios de comunicación y el currículum escolar. Los investigadores han examinado el impacto de estas dos fuentes de influencia, con resultados diversos. CONNEL (1971) mostró que el efecto de los medios de comunicación era mayor cuando se refería a acontecimientos

© Ediciones Morata, S. L.

locales que despertaban en los jóvenes un interés superior a los acontecimientos nacionales, mientras que SIGEL y HOSKIN (1981) comunicaron que los cursos de estudios sociales tenían efectos diferenciales sobre el conocimiento político, dependiendo de la experiencia anterior del estudiante y el interés en la materia. En Gran Bretaña, así como en otros países, la investigación ha mostrado, por lo general, que la edad es un determinante importante del conocimiento político. Cuanto mayor es el estudiante, mejor informado estará, aunque es cierto también que los varones jóvenes rinden mejor en las pruebas de conocimiento político que las mujeres jóvenes (para una revisión, véase FRASER, 1999). Un factor adicional que es necesario considerar es el logro educativo, ya que cuanto más alto es este, mayor es el conocimiento, el interés y la participación en política (BANKS y cols., 1992). Por último, parece que el conocimiento de los jóvenes de las cuestiones políticas es muy variado. Existe el supuesto de que los adolescentes saben muy poco sobre política, pero una investigación reciente de NIEMI y JUNN (1996) en EE.UU. muestra que aunque los estudiantes conocen mal los partidos y la historia política, rinden bien cuando les preguntan sobre derechos civiles, justicia penal y gobierno local. Así, como se podría esperar, los individuos tendrán mayor conocimiento sobre asuntos que personalmente son de interés para ellos.

Después de examinar el conocimiento y el pensamiento político, podemos prestar ahora cierta consideración al desarrollo del razonamiento prosocial. Como se ha señalado ya, EISENBERG y sus colaboradores (EISENBERG, 1990; EISENBERG y cols., 1995) han explorado el razonamiento prosocial en contextos en que no hay estructuras formales o directrices. Así, una historia se refiere a una chica que tiene grandes deseos de ir a una fiesta, pero no puede llegar sin ayuda de otra llamada, Mary. Al sujeto del estudio, se le pide que diga por qué Mary debería ayudar o no a la persona necesitada. Las respuestas se puntúan en cinco categorías:

1. Hedonismo. “Depende de lo divertida que Mary espere que sea la fiesta”.
2. Orientada a las necesidades. “Depende de si la chica necesita realmente ayuda o no”.
3. Orientada a la aprobación. “Depende de si los padres y amigos de Mary piensa que ha hecho lo correcto”.
4. Respuesta estereotipada. “Depende de si Mary piensa que es razonable hacerlo o no”.
5. Comprensiva, adopción de perspectivas. “Depende de cómo se sintiera Mary si ayudara o no”.

EISENBERG y sus colaboradores comunican un estudio longitudinal durante la adolescencia y principios de la edad adulta, y pueden mostrar cambios significativos a través del período de edad en los tipos de razonamiento. En resumen, el razonamiento hedonista disminuía durante la adolescencia, pero mostraba un ligero aumento al principio de la edad adulta. La utilización del razonamiento orientado a necesidades y el estereotipado disminuía en función de la edad, mientras que el uso de varios modos de razonamiento de nivel superior, como la adopción de perspectivas, aumentaba a través de la adolescencia y el inicio de la edad adulta. El nivel global de razonamiento en las mujeres era de un nivel más elevado que en los hombres, y había cierta correlación entre diferentes medidas del razonamiento prosocial y la adopción de perspectivas.

© Ediciones Morata, S. L.

Un enfoque similar, utilizando un instrumento diferente, lo han aplicado en estudios transnacionales BOENHKE y cols. (1989) y SILBEREISEN y cols. (1991). El Cuestionario de Motivación Prosocial, desarrollado por SILBEREISEN y cols. (1986), utiliza historias como la siguiente: "Es un bonito día. Después de la escuela vas a visitar a un amigo. Tu amigo está ayudando a sus padres a limpiar la casa. Como les va a llevar algún tiempo acabar la tarea, decides ayudarle a limpiar. ¿Cuáles serían algunas de las razones para que lo hicieras?" Las respuestas se puntúan más o menos de la misma manera que en el método de EISENBERG, estableciendo una distinción entre hedonismo y egoísmo, conformidad y orientación a la tarea o a las necesidades del otro. Se estudió a jóvenes entre los 11 y los 18 años de edad en cuatro países: Polonia, Alemania Occidental, Italia y EE.UU. Los resultados mostraron que los motivos llamados "extrínsecos" (hedonismo y egoísmo) se preferían menos, mientras que los motivos intrínsecos (tarea y orientación al otro) eran más populares. La conformidad caía entre estos dos extremos. Tanto el hedonismo como la conformidad disminuían con la edad, mientras que la orientación a la tarea mostró un aumento evolutivo.

A partir de los 12 años de edad, se pusieron de manifiesto diferencias de género, mostrando las chicas un nivel más alto de motivación intrínseca, de acuerdo con los hallazgos de EISENBERG. Por último, los resultados mostraron también fuertes similitudes entre los cuatro países en los patrones evolutivos y tipos de respuesta en diversas edades. Los autores hacen ver que parece que la coherencia transnacional en el razonamiento prosocial apoyaría tendencias evolutivas normativas, más que tendencias dependientes de un contexto político o social. Poco más o menos el mismo argumento se utilizó anteriormente cuando se consideraron las comparaciones entre el pensamiento político en jóvenes de Alemania Oriental y Occidental.

Finalmente, en este apartado, consideraremos la cuestión de si algunos niveles de pensamiento o razonamiento se asocian con la implicación en comportamientos prosociales. EISENBERG y cols. (1995) examinaron la relación entre actividades como el voluntariado, la ayuda a otros o la contribución para obras benéficas con el razonamiento moral prosocial. Los resultados muestran una correlación global entre estas conductas de ayuda y las puntuaciones de respuestas comprensivas, de adopción de perspectivas en la tarea de razonamiento. Sin embargo, las correlaciones eran más débiles en algunas edades que en otras, y sin duda hay que profundizar más en esta área, como EISENBERG admite de buen grado. Ha habido otros estudios sobre este asunto, como YATES y YOUNISS (1999) indican. Sin embargo, la mayoría se centran en jóvenes no graduados, más bien que en adolescentes, y utilizan diversos métodos. No hay duda de que la relación entre el pensamiento y la acción requiere más investigación. Aunque puede ser relativamente sencillo pedir a jóvenes que den una respuesta a la situación hipotética de una historia, es claramente más difícil mostrar que estas respuestas tienen alguna relación con el comportamiento real. Hay un conjunto creciente de investigaciones que nos aportan una cantidad considerable de información sobre las personas que participan y se comprometen en la acción social. Sin embargo, el que los tipos de pensamiento estudiados por los psicólogos evolutivos se relacionen con este comportamiento sigue siendo una cuestión abierta.

© Ediciones Morata, S. L.

Acción social

La participación de adolescentes en la acción social o la actividad política es un asunto cargado emocionalmente. Por una parte, los adultos se preocupan por el nivel de apatía y alienación entre los jóvenes, en la creencia de que esto desacredita la salud de nuestras instituciones democráticas. Hay también quienes creen que en alguna forma el compromiso de comportamiento prosocial es un elemento esencial en cualquier programa de educación amplio. Al principio, advertimos una preocupación creciente por la posibilidad de que algunos grupos de jóvenes en situación de desventaja pudieran sufrir exclusión social y, entre quienes hacen política, existe desde luego el propósito de tratar esta cuestión. Además, hay algunos que creen que actualmente los jóvenes son más racistas, contrarios a la autoridad o centrados en sí mismos que antes, y que sienten que un grado mayor de participación en el servicio comunitario o en el proceso político puede moderar estas actitudes divisorias. Por otra parte, están los que se centran en jóvenes que son activistas, realizan protestas y hacen campañas, y consideran que es probable que esta implicación debilite la estabilidad política. Aunque todas estas opiniones son importantes para el rol que los jóvenes pueden desempeñar en este terreno, nos concentraremos aquí en parte de la investigación que se ha realizado, y en las opiniones de los que están preocupados por aumentar la participación de los jóvenes en sus comunidades.

Consideraremos primero el conjunto de datos sobre servicio comunitario, o lo que se conoce en EE.UU. y algunos otros países como "aprendizaje de servicio". Los investigadores en esta área han formulado tres preguntas. *La primera* se refiere a las características y motivaciones de los participantes, *la segunda* tiene que ver con los efectos de la participación y *la tercera* se relaciona con el proceso de compromiso en alguna forma de actividad de servicio. Examinaremos cada una de ellas sucesivamente. Por lo que a las características de los participantes se refiere, el hallazgo más interesante es una asociación entre las actitudes familiares y el comportamiento de los jóvenes. FLANAGAN y cols. (1999) estudiaron a voluntarios a través de siete países, y mostraron que había pocas diferencias transnacionales en el nivel de voluntariado, pero que la ética de la familia era la única variable que distinguía a los voluntarios de los que no lo eran. Cuanto mayor fuese el compromiso que los padres tuvieran en el servicio a otros, más probable era que sus hijos tomaran parte en la actividad prosocial. Además, varios autores (por ejemplo, YATES y YOUNISS, 1999) han indicado que es más probable que los padres de los jóvenes que se comprometen en comportamientos prosociales actúen igual.

Un interesante estudio de HART y FEGLEY (1995) profundizó este tema estudiando a un grupo de jóvenes afroamericanos y latinoamericanos a los que se describió como "ejemplos de preocupación por otros". Estos jóvenes fueron designados porque habían demostrado un compromiso inusual con el servicio comunitario, normalmente en barrios en situación de privación. Los resultados mostraron que, aunque no hubo diferencia entre estas personas y los demás desde el punto de vista de los juicios morales, había grandes discrepancias en el modo en que los primeros se concebían a sí mismos. Este grupo tenía pensamientos más intelegibles sobre sus creencias y filosofías personales y era más probable que incorporaran sus ideales y modelos de rol parental en su imagen de sí mismos.

© Ediciones Morata, S. L.

Dirigiéndonos ahora a la cuestión de los efectos de la participación, KEITH (1994) proporciona una revisión útil de este asunto. En ese volumen, varios artículos analizan el efecto del servicio comunitario con sede en la escuela. Así, BATCHELDER y ROOT (1994) comunicaron avances en la toma de decisiones, el razonamiento prosocial y el desarrollo de la identidad entre los experimentados en un programa de aprendizaje de servicio, GILES y EYLER (1994) indicaron un aumento en un sentido de capacidad de acción entre los participantes en estos programas, y BRILL (1994) mostró que esta participación podía reducir el aislamiento entre los adolescentes discapacitados. Otros estudios han comunicado incrementos en la competencia personal, las calificaciones promedio y el grado de relación social (para revisiones, véase CONRAD y HEDIN, 1982, JOHNSON y cols., 1998; YATES y YOUNISS, 1999). Así, está claro que la experiencia de participación en el aprendizaje de servicio de distintos tipos tiene un efecto sobre las destrezas sociales y psicológicas del joven. La investigación indica también que el proceso de participación tiene una influencia en el desarrollo del adolescente según numerosos autores, los participantes comunican experimentar nuevos retos, mayor responsabilidad y una sensación de logro cuando se comprometen en las actividades de servicio (por ejemplo, HART y cols., 1996). En uno de los pocos estudios longitudinales realizados, JOHNSON y cols. (1998) pudieron mostrar que los que participaron en una actividad de voluntariado habían desarrollado mayores valores comunitarios y experimentaban una reducción de la importancia de las metas de la carrera personal cuando los entrevistaban algún tiempo después de esta participación.

YATES (1995, 1999) realizó una investigación sobre los efectos que producía en los jóvenes trabajar en un comedor de beneficencia en Washington, DC. Mediante el uso de material cuantitativo y cualitativo, esta autora transmite los acusados cambios que se producen en el joven tanto en el desarrollo de la identidad como en la visión del mundo. No hay duda de que la experiencia no sólo es intensamente educativa, sino que también influye planteando cuestiones clave para el individuo sobre la naturaleza de la sociedad y su propio lugar en ella, como revelan gráficamente siguientes las citas:

> Sentí un cierto destello de alegría cuando un tipo agradable llamado G. vino en el momento en que yo estaba sirviendo los bocadillos y dijo que estaba realmente agradecido porque mis compañeros y yo dedicáramos tiempo de nuestra vida a preocuparnos por las personas sin hogar. Parecía como si cada vez que daba un bocadillo y recibía un "gracias" de una de las personas a las que yo atendía, me sintiera respetado y también experimentara como si tuviera un lugar en el mundo como ser humano, igual que estas personas sin hogar. Quiero decir, una persona como Chris tiene mucho potencial, y un deseo de consolar y ayudar, sin embargo es... El comedor de beneficencia fue una buena experiencia para mí, porque me hace sentir mucho más afortunado.
>
> (YATES, 1995, pág. 68.)

> Cualquier persona puede encontrarse en la situación de tener que ir al comedor de beneficencia: viejo, joven, negro, blanco, de piel oscura, de piel clara, caras limpias, caras sucias, barbas, bigotes, cualquier clase de persona. En el comedor de beneficencia, la pregunta que me hago es: ¿por qué? Por qué un hombre vestido con traje y corbata va al comedor de beneficencia, ¿por la compañía o por necesidad? En

© Ediciones Morata, S. L.

> todo caso, no creo que nadie debiera estar allí. No debía ser necesario, pero a causa de los recortes laborales y la falta de esperanza, las personas se ven forzadas a hacer cosas no deseadas. Hoy he visto a un hombre al que recordaba de antes. No me habló, sólo movió la mano cerrada a modo de saludo. No sé si eso indicaba que me recordaba, pero si lo significaba, es todo un signo. Es un signo de que he llegado a la vida de alguien... la parte triste era que todavía estaba ahí en la cola para recibir comida... pensaba mucho en las caras y personas que veía. Me daba más cuenta de quién entraba. Se me ocurrió que al mejor de nosotros le puede suceder una cosa así.
> (YATES, 1995, pág. 72.)

En una útil revisión de los efectos de la participación, QUINN (1995) pone de relieve la posibilidad de que el compromiso en la actividad comunitaria pueda reducir los niveles de comportamiento de alto riesgo, especialmente en las comunidades en situación de desventaja. Un estudio de LARSON (1994) en EE.UU. proporciona datos empíricos de este efecto. LARSON examinó tres clases posibles de participación: la participación en deportes, la implicación en artes y aficiones y la pertenencia a organizaciones y clubes no escolares. El hallazgo más sorprendente de esta investigación fue la correlación negativa que el autor demostró entre la participación en organizaciones y la delincuencia, especialmente para los que figuraban en los grupos de más edad. Esta relación aparece en la Figura 11.1, a partir de la cual se puede ver que la implicación en la delincuencia y la participación en organizaciones se mantiene relativamente estable con el tiempo, aunque la relación negativa entre ambos aspectos es más fuerte a los 16 y 17 años de edad (cursos escolares estadounidenses 11 y 12). Se comunicaron hallazgos similares para la actividad deportiva, pero en un nivel más bajo. A partir de esta investigación, parece que la participación tiene un efecto beneficioso para los jóvenes, posiblemente actuando como un amortiguador frente a la implicación en comportamientos antisociales.

Dirijámonos ahora a la implicación en la actividad política. Un índice de la participación en este dominio es la conducta de voto, y principalmente los datos sobre esta cuestión son los que estimulan la asignación de la etiqueta "apatía" a los jóvenes de hoy. Investigaciones recientes en el Reino Unido indican que el 45% de los menores de 25 años no votó en las elecciones de 1992 (WILKINSON, 1996), mientras que el 50% en este grupo de edad no lo hizo en 1997 (BRITISH YOUTH COUNCIL, 1998). Sin embargo, como muchos autores han señalado, interesarse en la política convencional de partidos no es lo mismo que preocuparse por cuestiones políticas. Tanto BYNNER y cols. (1997) como ROKER y cols. (1999) ponen de relieve el hecho de que los jóvenes están interesados actualmente en cuestiones ambientales, de bienestar y de derechos, y se comprometen activamente en ellos, sin ver el proceso del gobierno como particularmente pertinente para su vida. Aunque muchos comunican que no están interesados en política (BANKS y cols., 1992) o que no saben lo suficiente para hablar con seguridad sobre la materia (BHAVNANI, 1991), el hecho es que existe un alto nivel de idealismo y compromiso en cuestiones individuales de política entre los adolescentes, como veremos más adelante.

HACKETT (1997) señala varios puntos importantes sobre la participación de los jóvenes en la esfera política. *En primer lugar*, advierte que la participación está relacionada inevitablemente con los niveles de conocimiento y consciencia del

© Ediciones Morata, S. L.

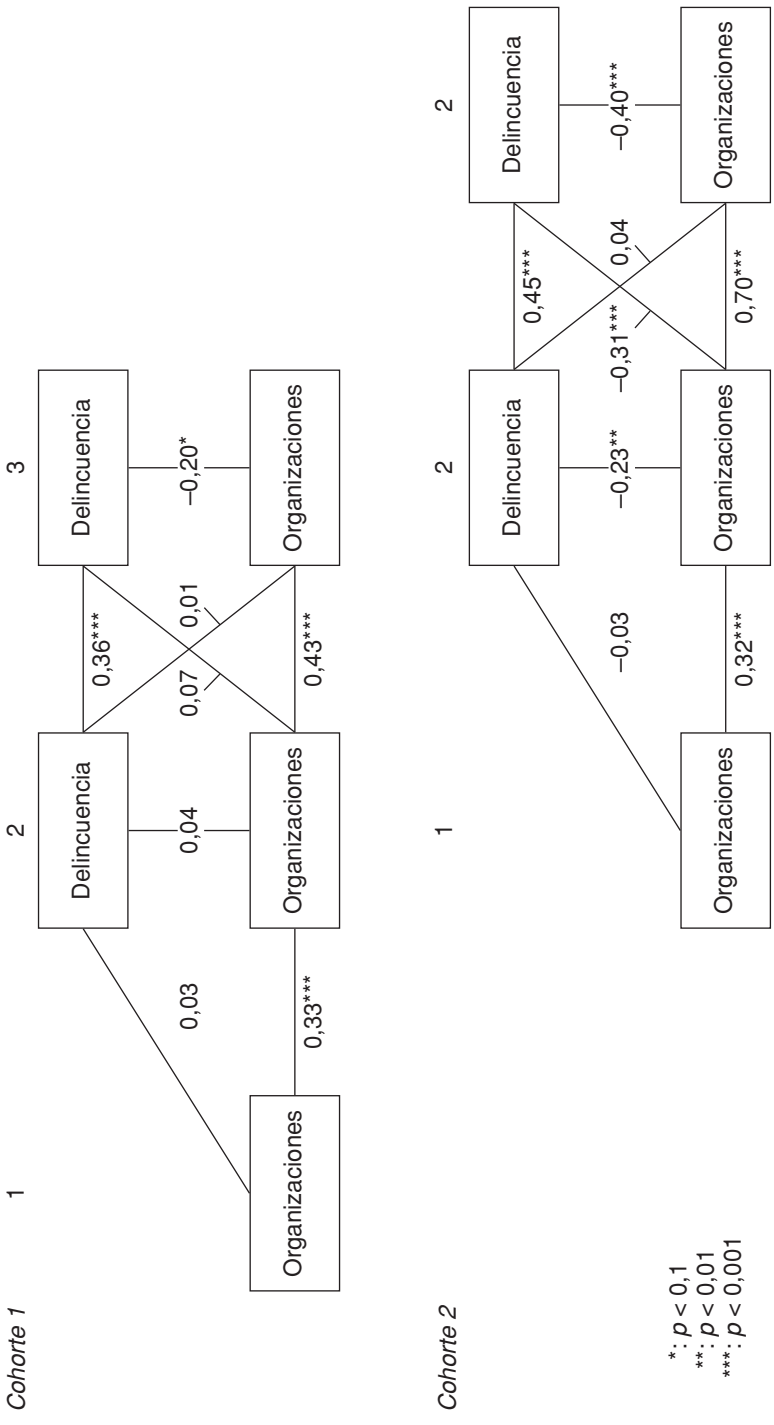

Figura 11.1. *La asociación de la delincuencia con la participación en organizaciones.*

Fuente: LARSON (1994).

© Ediciones Morata, S. L.

proceso político. En su opinión, se podría hacer mucho para aumentar el conocimiento de las cuestiones políticas que son pertinentes a las preocupaciones de los jóvenes, un punto al que volveremos más adelante cuando consideremos la investigación de ROKER sobre altruismo. *El segundo punto* de HACKETT es que los cambios recientes en la educación y en el empleo han significado que los adolescentes tienen menos tiempo para la participación en sus comunidades. Muchos tienen trabajo de media jornada, además de estar implicados en formación o educación superior, y los límites de tiempo y economía reducen las oportunidades existentes. *Por último*, HACKETT señala que uno de los problemas de la participación de los jóvenes desde la perspectiva del adulto es que requiere un cambio en el equilibrio de poder. Si los adultos han de permitir a los jóvenes que participen en alguna manera significativa, ello implica ceder algún grado de control y, para muchos, esto es difícil. Sin embargo, las recompensas son enormes tanto para los adultos como para los adolescentes, como lo evidencia una cita de un joven que participó en un grupo de Derechos de la Juventud:

> Entonces recayó en mí. Era la dirección del grupo. Antes que el grupo comenzara, la idea de dirigirnos nosotros mismos era simplemente teórica. Hasta que el grupo puso esto en práctica, no nos dimos cuenta de que su destino estaba en nuestras manos, no en las de los trabajadores, en las de Salvad a los Niños, en las de la Alianza por los Derechos de los Niños, sino en las nuestras. Y para mí fue un sentimiento que me inspiró temor. A la tierna edad de 17 años estaba tomando decisiones con una influencia adulta mínima. Me sentía responsable y ¡qué bien me sentía!
>
> (HACKETT, 1997, pág. 86.)

Un estudio importante que cruza muchos de los límites entre diferentes categorías de participación y acción social es el realizado por ROKER y sus colaboradores (1997, 1999). En este trabajo intervinieron jóvenes de 14 a 16 años de edad de tres escuelas situadas en diferentes lugares geográficos y sociales del Reino Unido. Más de 1.000 adolescentes tomaron parte en él, y los hallazgos ilustran un elevado nivel de participación en alguna forma de actividad prosocial. La Tabla 11.1 muestra que, durante el último año, más del 40% había firmado una solicitud, el 70% había dado dinero para beneficiencia y más del 30% habían ayudado en una obra benéfica. Aunque algunas de las actividades se organizaban o apoyaban a través de la escuela, muchas no, y los resultados revelan pocas diferencias en el nivel de participación entre las tres escuelas.

Un grupo pequeño pero importante, formado por 155 jóvenes que representaban aproximadamente el 13% de la muestra, eran miembros de organizaciones de campañas. Estas organizaciones eran muy diversas, y comprendían la Liga contra los Deportes Crueles, Amnistía Internacional, la Real Sociedad para la Protección de las Aves y Visión Mundial. Un total de 146 jóvenes estaban implicados en una tarea voluntaria regular semanal. Estas actividades incluían ser un trabajador juvenil voluntario, ayudar con Oxfam, hacer tareas de conservación y trabajar con niños pequeños. Aproximadamente una cuarta parte de este grupo dijo que se había implicado influenciado por padres o hermanos, el 17% citó a un amigo como la razón principal que le había impulsado, y otro 20% se había comprometido por su pertenencia a una organización como una iglesia, club juvenil o algo similar. Los resultados mostraron que, aunque había diferencias de género,

© Ediciones Morata, S. L.

Tabla 11.1. *Frecuencia de actividades voluntarias y de campañas emprendidas en el último año (% válido por actividad)*

	Más de una vez		*Una vez*		*Nunca*	
Actividad	*N.º*	*%*	*N.º*	*%*	*N.º*	*%*
Firmó una petición	476	41,1	332	28,7	349	30,2
Ayudó en un acontecimiento benéfico	383	33,1	386	33,3	388	33,5
Asistió a una reunión pública	112	9,7	212	18,3	833	72,0
Dio dinero a una organización benéfica	813	70,3	221	19,1	122	10,6
Repartió folletos	214	18,5	227	19,7	714	61,8
Participó en el Día de la Nariz Roja	338	29,2	407	35,2	410	35,4
Fue a una marcha o mitin	66	5,7	128	11,1	961	83,2
Esscribió a un miembro del parlamento o concejal	53	4,6	133	11,5	971	83,9
Participó en una actividad de grupo ambiental	77	6,6	180	15,5	901	77,8
Participó en un acontecimiento para una organización benéfica para el tercer mundo	166	14,4	339	29,3	651	56,4
Participó ayudando con los niños pequeños	239	20,7	276	23,8	641	55,4
Boicoteó algo	408	35,3	278	24,0	471	40,7
Hizo campaña por algo en la escuela	249	21,6	443	38,4	463	40,0
Hizo campaña por algo en el área local	155	13,4	397	34,3	605	52,3

Fuente: ROKER y cols. (1977).

siendo las mujeres más activas que los varones, algunos chicos mostraban elevados niveles de compromiso. Además, la cuestión de la imagen era más destacada para los varones, de manera que era más fácil que se desanimaran por la posibilidad de recibir críticas o bromas del grupo de iguales. Los jóvenes de minorías étnicas experimentaban también dificultades particulares, bien por resistencia de la familia, o a causa de la posibilidad de hostigamiento racial o abuso. Por último, el lugar resultó ser importante, siendo más difícil el compromiso entre los adolescentes de comunidades rurales por los problemas que suponían el desplazamiento y la distancia.

Los hallazgos del estudio indican que el comportamiento prosocial no sólo está influido por variables personales, sino también por variables culturales, sociales y prácticas. La investigación futura tendrá que tener en cuenta estos factores si se ha de comprender completamente el servicio comunitario y la acción social en la adolescencia. Lo que está claro es que el compromiso en la actividad prosocial tiene un efecto notable sobre el autoconcepto del individuo, como se

© Ediciones Morata, S. L.

ha comunicado en la investigación resumida anteriormente. Dos jóvenes lo exponen así:

> ...para mí me hace sentirme bien. No soy muy... sabes... no soy muy bueno en el trabajo escolar. Pero en el Club [enseñar deportes a los más pequeños] soy el experto, el que sabe. Los chicos más pequeños me respetan, lo que me hace sentirme realmente bien. Y ¿sabes?, tengo que hacer cosas como organizarlos, ayudarlos, estimularlos. Es una verdadera destreza.
>
> (Chico de 15 años, en ROKER y cols., 1997, pág. 199.)

> Mis cosas, las actividades con Amnistía tenían un gran efecto sobre mí. Estaba bien encontrarse con un grupo de personas que colaboraban todas para lo mismo, que se preocupaban por otras en alguna manera. Pero me hacía sentir que yo importaba también, ¿cuántas personas de mi edad han tenido que escribir al rey de Indonesia y preguntarle por los presos políticos?
>
> (Chica de 15 años, en ROKER y cols., 1977, pág. 199.)

El compromiso en estas formas de actividad es importante para todos los jóvenes, especialmente para los que están marginados en alguna manera. ROKER y cols. (1998) extendieron su trabajo a un grupo de adolescentes discapacitados, explorando las oportunidades para acción social de que disponían, e indicando aproximadamente los mismos efectos. Como lo expresó una mujer joven discapacitada, que hacía campaña para un grupo de Derechos de los Discapacitados: "Me siento más grande. Percibo que puedo hacer cosas, intentar cosas, que nunca he hecho antes. No había hablado contigo (el entrevistador) antes, nunca había hablado sobre mí misma, cosas así..." (ROKER y cols., 1988, pág. 737).

Dijimos al principio de este capítulo que concluiríamos con algunos comentarios sobre la relación entre el pensamiento y la acción. Desde luego, existe una divergencia de interés entre los que desean explorar un proceso cognitivo, es decir, el desarrollo del razonamiento moral y prosocial en la adolescencia, y los que están preocupados por la acción social. Aunque los dos cuerpos de investigación han realizado progresos en años recientes, sigue ocurriendo que ha habido pocos intentos de coordinar las dos áreas de trabajo. Como resultado, sabemos todavía relativamente poco sobre las relaciones entre el razonamiento y la acción. Una laguna obvia tiene que ver con el efecto de la participación en el razonamiento prosocial. ¿Aumenta esta experiencia el desarrollo cognitivo? Está claro que el compromiso en la acción social afecta a la capacidad de acción personal, a un sentido de competencia, y a la identidad y la autoestima, sin embargo ¿qué hay del razonamiento prosocial? Del mismo modo, las comparaciones entre voluntarios y no voluntarios con respecto al desarrollo intelectual también son escasas. Este campo se beneficiaría de una mayor colaboración entre los que tienen un enfoque social y uno individual. Parece haber pocas dudas de que el pensamiento y la acción están estrechamente relacionados. El reto para la investigación es explorar las relaciones de una forma más sistemática.

© Ediciones Morata, S. L.

Implicaciones para la práctica

1. Las investigaciones recientes han demostrado que más jóvenes de lo que generalmente se reconoce toman parte en actividades prosociales. En efecto, en algunas circunstancias los adolescentes participan en estas tareas por razones personales o idealistas, sin informar necesariamente a sus padres o profesores en la escuela. Debería conocerse más el hecho de que un número significativo de jóvenes se implican en proyectos en beneficio de otros o de la comunidad. El alcance del comportamiento altruista o prosocial en este grupo de edad podría contribuir algo a contrarrestar el estereotipo negativo adscrito normalmente a los adolescentes.
2. Está claro que la implicación en estas actividades tiene considerables beneficios para los jóvenes. A corto plazo, aumenta la autoestima, ayuda al desarrollo de la identidad y abre la puerta a nuevas oportunidades, tanto en lo que se refiere a la educación como al trabajo. La investigación indica que hay también ventajas a largo plazo para los adolescentes en comprometerse en el voluntariado, especialmente con respecto a la formación de un sistema de valores más orientado a la comunidad y menos centrado en la persona.
3. La investigación en este campo indica que la familia desempeña un papel clave fomentando la implicación en el voluntariado y las actividades en distintas campañas. Sin embargo, también está claro que las escuelas y las agencias comunitarias tienen que desempeñar un papel proporcionando las oportunidades y circunstancias favorables para que los jóvenes se comprometan en estas tareas. Allí donde las escuelas y las agencias de la comunidad sean activas proporcionando oportunidades y den a conocer activamente su disponibilidad, habrá un mayor compromiso de los jóvenes en el comportamiento prosocial.
4. La implicación en el voluntariado y en las campañas es beneficiosa para todos los jóvenes, con independencia de sus circunstancias o capacidad. Los estudios de individuos discapacitados que están implicados también en tareas prosociales muestran que las mismas personas que se sienten marginadas pueden obtener tanto beneficio, si no más, de estas actividades. Podemos concluir que cuanto mayores son las oportunidades de que los adolescentes estén al servicio de otros, más importantes son los beneficios desde el punto de vista de su propio desarrollo personal y social.

Bibliografia adicional

BYNNER, J. CHISHOLM, L. y FURLONG. A. (Eds.) (1997) *Youth, citizenship and social change in a European context.* Aldershot. Ashgate.

Una serie de ensayos que examinan la ciudadanía, la participación, la identidad y la marginación de los jóvenes en un contexto europeo. El libro ofrece una panorámica importante de cuestiones sociales clave para los que crecen hoy en Europa.

© Ediciones Morata, S. L.

HACKETT, C. (1997) "Young people and political participation". En ROCHE, J. y TUCKER, S. (Eds.) *Youth in society*. Londres. Sage.

Se trata de un capítulo en un libro para los estudiantes de Open University, proporciona un análisis útil de la participación y sus efectos en los jóvenes.

JOHNSON, M., BEEBE, T., MORTIMER, H. y SNYDER, M. (1998) "Volunteerism in adolescence: a process perspective." *Journal of Research on Adolescence.* 8, págs. 309-332.

Un excelente artículo de revista, que sitúa el voluntariado en el contexto del proceso evolutivo. Un buen resumen de la investigación sobre el voluntariado.

TORNEY-PURTA, J. (1990) "Youth in relation to social institutions". En FELDMAN, S. y ELLIOTT, G. (Eds.) *At the threshold: the developing adolescent.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

De nuevo, este ensayo en el texto de FELDMAN y ELLIOTT proporciona un estudio amplio de la materia realizado por una de las figuras importantes en el área.

YATES, M. y YOUNISS, J. (Eds.) (1999) *Roots of civic identity: international perspectives on community service and activism in youth.* Cambridge. Cambridge University Press.

Una colección de artículos que comunican nuevas investigaciones en este campo floreciente. Los autores son una mezcla internacional, e incluyen especialistas británicos, europeos y norteamericanos. Gran parte de la investigación se adentra en un nuevo terreno, lo que hace de este texto un libro especialmente interesante.

© Ediciones Morata, S. L.

CAPÍTULO XII

Estrés, afrontamiento y ajuste

A algunos sujetos la adolescencia les puede parecer un período cargado de estrés. Estas personas podrían señalar el estrés producido por los exámenes, la presión de los iguales en relación con las drogas o el sexo, las preocupaciones sobre los trabajos y las cualificaciones para ellos, y otros diversos factores que actualmente hacen difícil la vida para los jóvenes. Sin embargo, las comunidades y los barrios están llenos de adolescentes que siguen viviendo, afrontan problemas que los adultos podrían encontrar desalentadores, disfrutan de su ocio, preparan y realizan exámenes, y entran en el mundo laboral con entusiasmo. Incluso con frecuencia los que crecen en circunstancias de desventaja demuestran resistencia y capacidad para el afrontamiento a pesar de que las probabilidades están en su contra. A primera vista, podría parecer que esto es algo paradójico. Aunque hay muchas tensiones inherentes al estadio vital adolescente, también hay datos más que suficientes para reflejar los recursos y las capacidades de los jóvenes. Esta paradoja es lo que exploraremos en este último capítulo.

Aunque realmente consideramos muy importante subrayar las capacidades adaptativas de los jóvenes, no querríamos subestimar el impacto del estrés, ni minimizar en modo alguno las dificultades y los obstáculos a los que se enfrentan algunos adolescentes mientras avanzan hacia la edad adulta. Como indicaremos seguidamente, hay diversos tipos de estrés, que van de los irritantes cotidianos relativamente menores al estrés agudo, como la pérdida de uno de los padres, o al estrés crónico, como sufrir acoso y amenazas o vivir en la pobreza. Estos factores generadores de estrés afectan a diferentes personas de maneras diversas, y aunque algunas pueden afrontarlos bien, otras no lo harán y, como resultado, pueden desarrollar trastornos emocionales o físicos de gravedad variable.

Sin embargo, los datos que se han acumulado sobre las destrezas de afrontamiento de los jóvenes han llevado a una nueva manera de pensar en la adolescencia que no se considera ya como un “estadio problema”. Actualmente, estamos más preocupados por identificar los riesgos y los factores generadores de estrés, e intentar comprender los procesos de afrontamiento utilizados por los adolescentes en su vida diaria. Este enfoque es especialmente importante, ya

© Ediciones Morata, S. L.

que es reflejo de una perspectiva diferente que pone de relieve la adaptación más que el trastorno. Este planteamiento encaja bien con el modelo focal perfilado en el Capítulo Primero, y con el interés por el contextualismo evolutivo. En el resto del capítulo estos conceptos serán esenciales en nuestra exploración del estrés y los procesos de afrontamiento. Primero, examinaremos las transiciones en la adolescencia, y consideraremos hasta qué punto se puede decir que están cargadas de estrés en sí mismas. Después, comentaremos la naturaleza del estrés y estudiaremos algunos de los factores que se asocian con él en la adolescencia. Tras esto, exploraremos los procesos de afrontamiento, consideraremos las cuestiones del riesgo y la resistencia y concluiremos el capítulo con una revisión del afrontamiento acertado en la adolescencia.

Estrés y transiciones en la adolescencia

Las perspectivas tradicionales sobre la adolescencia se han asociado a menudo con una noción de estrés, ante todo a causa de lo que se ha conocido como el concepto de "tormenta y tensión". El concepto tuvo su origen en autores alemanes del siglo XIX como Schiller y Goethe, pero quien primero aplicó de manera sistemática esta noción a la adolescencia fue G. Stanley HALL, en su estudio clásico de 1904. En ese texto, HALL sostenía que los jóvenes experimentaban agitación tanto en sus emociones como en sus relaciones, hasta el punto de que este período era una época de oscilación continua de tendencias contradictorias. En particular, HALL señaló que la inercia y el letargo podían estar seguidos de alegría exuberante, que el altruismo y el egoísmo coexistían uno al lado del otro, y que está presente la necesidad de conformidad al mismo tiempo que un deseo de desafiar los valores y los modos de comportamiento existentes. Se puede encontrar un resumen completo de la teoría de HALL en MUUSS (1996).

Desde la publicación del trabajo de HALL, diversos teóricos han hecho uso del concepto de tormenta y tensión, y la creencia de que esta expresión resume con exactitud que la experiencia adolescente está profundamente fijada en nuestra cultura. Sin embargo, los hallazgos de estudios empíricos de la adolescencia, que comenzaron en la década de 1950, han mostrado que el concepto de tormenta y tensión puede tener limitaciones graves, y la comunidad investigadora ha dedicado un tiempo y esfuerzo considerables en sus intentos por situar el concepto en un contexto adecuado. En particular, el conocido artículo de BANDURA "La década tormentosa: ¿hecho o ficción?" (1964) y la importante investigación de DOUVAN y ADELSON (1966) tuvieron un impacto particularmente poderoso, aunque con esto no se quiere subestimar la riqueza de otras publicaciones que se dirigieron al mismo tema (por ejemplo, OFFER, 1969; RUTTER y cols., 1976; COLEMAN, 1978; FELDMAN y ELLIOTT, 1990; JACKSON y BOSMA, 1992; RUTTER y SMITH, 1995).

En esencia, todos estos trabajos han demostrado lo mismo. Parece que, aunque una minoría de jóvenes experimentan lo que se podría llamar una adolescencia cargada de estrés o turbulenta, una gran parte se ajusta relativamente bien. La investigación demuestra que la mayoría no se aparta de sus familias, no tiene trastornos psiquiátricos importantes, no experimenta una ruptura total de la comunicación con sus padres y no atraviesa una crisis de identidad grave, etc. Un

© Ediciones Morata, S. L.

buen ejemplo de un estudio que refleja esta conclusión global es el de SIDDIQUE y D'ARCY (1984), que examinaron el estrés y el bienestar en este grupo de edad. Los autores resumieron así sus resultados:

> En este estudio, un 33,5% más o menos de los adolescentes analizados no comunicó síntomas de malestar psicológico, y otro 39% comunicó cinco o menos síntomas (un nivel leve de malestar). Por otra parte, un significativo 27,5% manifestó niveles superiores de malestar psicológico. Para la mayoría, la transición adolescente puede ser relativamente suave; sin embargo, para una minoría parece ser un período de tormenta y agitación… Una gran parte de los adolescentes parece llevarse bien con los adultos y puede afrontar de manera eficaz las demandas de la escuela y los grupos de iguales. Utilizan sus recursos para hacer ajustes a los factores ambientales generadores de estrés con signos apenas visibles de malestar psicológico.
>
> (1984, pág. 471.)

Así, podemos ver que la investigación empírica ha hecho posible obtener un cuadro más amplio de grandes poblaciones. A partir de estos datos, podemos concluir que es engañoso el concepto de G. Stanley HALL de que la adolescencia es una época de tormenta y tensión ya que sólo una minoría de jóvenes experimenta agitación seria. La adolescencia como estadio de la vida no está en sí misma intrínsecamente cargada de estrés. Sin embargo, hay algunos individuos que la experimentan de esta manera, de modo que necesitamos examinar con más detenimiento por qué esto debería ser así.

Lo primero que hay que señalar es que en el período adolescente un individuo experimentará una amplia variedad de acontecimientos, cambios y transiciones, algunos de los cuales pueden estar cargados de estrés en sí mismos. Una manera útil de distinguir estos potenciales factores generadores de estrés es clasificarlos dentro de una de tres categorías (HAUSER y BOWLDS, 1990; RICE y cols., 1993). Estas categorías son: los acontecimientos normativos, los sucesos no normativos y las irritaciones cotidianas. Por lo que se refiere a los acontecimientos normativos, esta categoría alude a los que todos los jóvenes experimentan, e incluiría cosas como el desarrollo pubescente, un cambio de escuela a los 11 ó 13 años de edad, la presión de los iguales, etc. Lo importante aquí es que son acontecimientos a los que todos los jóvenes deben enfrentarse, pero normalmente dentro de una escala temporal relativamente predictible. El que se experimenten como cargados o no de estrés dependerá de diversos factores que consideraremos más adelante. Los acontecimientos no normativos son diferentes, ya que atañen a los jóvenes individuales, y se pueden producir en cualquier momento. Estos acontecimientos podrían incluir una enfermedad, una lesión, la ruptura de una amistad, conflictos entre los padres o su separación, dificultades relacionadas con el trabajo de los progenitores, etc. Por último, existen irritantes cotidianos que quizá parezcan ser de escala relativamente menor, pero que pueden tener un efecto acumulativo, especialmente si son muchos y si se combinan con factores generadores de estrés normativos, no normativos, o de ambos tipos.

Al considerar estos tres tipos de acontecimientos, podemos pensar en varias dimensiones que determinan el grado en que estarán cargados de estrés para un individuo. En un útil artículo, RICE y cols. (1993) señalan que el número de acontecimientos, el momento en que se presentan y su sincronía son rasgos clave de

© Ediciones Morata, S. L.

la experiencia de cualquier persona. En primer lugar, está la pregunta de cuántos cambios experimenta un joven. El número total de los que se producen puede tener un efecto sobre cómo un individuo afronta ese momento. Un joven que tiene que adaptarse al divorcio de los padres, a un cambio de escuela y a la pérdida de sus amigos, además de todas las mutuaciones físicas y psicológicas normativas, estará claramente en mayor desventaja que quien no tiene que afrontar estos acontecimientos adicionales.

Después, está la cuestión del momento. Un buen ejemplo de la manera en que esto podría afectar al ajuste es la variación en el desarrollo pubescente. Como señalamos en el Capítulo II, los jóvenes entran en la pubertad en momentos diferentes, de manera que, aunque la mayoría van a paso con los otros, o "puntualmente", como a veces se dice, un grupo más pequeño será o bien demasiado joven cuando comience la pubertad, o bien mucho mayor que sus iguales. Estos jóvenes que se desarrollan pronto o que lo hacen tardíamente tienen, pues, que enfrentarse a la experiencia de la pubertad antes de estar dispuestos, o en un momento en que albergan el sentimiento de haber quedado atrás. Así, el momento en que se presenta un acontecimiento normativo como la pubertad marcará una diferencia para el ajuste global del individuo. La cuestión del momento de presentación se relaciona también con la de la sincronía. La manera en que los acontecimientos normativos y no normativos se agrupan se ha visto siempre como un factor crítico al determinar la capacidad de afrontamiento del individuo. Cuantos más factores potenciales generadores de estrés se produzcan al mismo tiempo o en torno a un momento, más difícil será para un individuo encontrar los recursos necesarios para manejarlos.

Se recordará que en el Capítulo Primero se hacía referencia al artículo de GRABER y BROOKS-GUNN (1996), y su análisis de las transiciones y los hitos. Esencialmente, esos autores hacen ver lo mismo que RICE y cols. (1993). Se acepta que el número de cambios, el momento en que suceden y su sincronía son nociones críticas en la comprensión del proceso de afrontamiento. También se relacionan estrechamente con el pensamiento que está detrás del modelo focal, perfilado en el Capítulo Primero. RICE y cols. (1993) proponen un modelo de desarrollo en la adolescencia temprana que resume lo que se ha dicho hasta ahora, y se refleja en la Figura 12.1. A partir de él, se puede ver que cada una de estas variables tiene una contribución que hacer en relación con el proceso de afrontamiento, pero que además de estos factores necesitamos considerar también las respuestas de afrontamiento del individuo, y los apoyos o amortiguadores de los que se dispone. Volveremos a estos factores después de haber considerado otros modelos de estrés.

Es importante advertir que otros autores han utilizado clasificaciones algo diferentes de los potenciales factores generadores de estrés. Un ejemplo muy conocido se puede encontrar en el trabajo de COMPAS (COMPAS y cols., 1993; COMPAS, 1995). Como él señala, el estrés variará a lo largo de diversas dimensiones, incluido si es normativo o atípico, de magnitud grande o pequeña, y de naturaleza crónica o aguda. COMPAS sostiene que es más útil concebir los factores generadores de estrés en tres categorías amplias, especialmente si deseamos considerar las implicaciones de salud mental de estos acontecimientos en el período adolescente. Estas tres categorías son lo que él llama estrés genérico o normativo, estrés agudo grave y estrés crónico grave.

© Ediciones Morata, S. L.

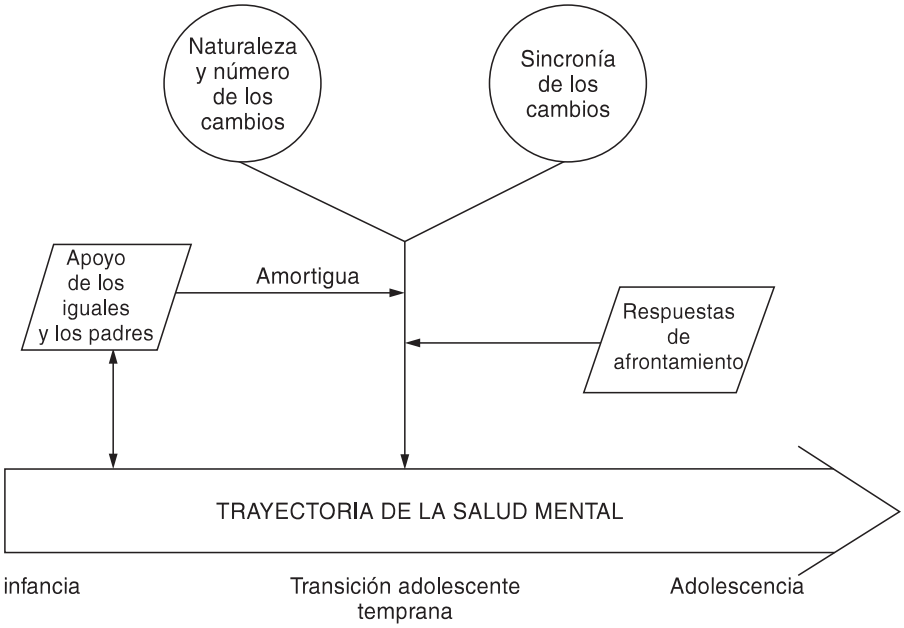

Figura 12.1. *Modelo de transición evolutiva en la adolescencia temprana.*

Fuente: RICE y cols. (1993).

Como COMPAS señala, todos los adolescentes estarán expuestos a algún nivel de estrés genérico mientras atraviesan este estadio de la vida, y nosotros hemos explorado ya esta noción al comentar los acontecimientos normativos. Sin embargo, COMPAS prosigue estableciendo entonces la distinción entre estrés agudo y crónico, dando como ejemplo del primero acontecimientos como la muerte de uno de los padres o un ser querido, una lesión o accidente, etc. Cuando se trata del estrés crónico, cita la exposición a la pobreza y las dificultades económicas, el racismo, los trastornos psicopatológicos de los padres y otros factores generadores de estrés de larga duración. El factor clave aquí es el argumento de COMPAS de que tipos diferentes de estrés tendrán un efecto diferencial sobre la salud mental de los jóvenes. Además, si las intervenciones deben ser efectivas, se tendrán que adaptar al factor particular generador de estrés o la combinación de ellos. Los subtipos de estrés identificados por COMPAS se ilustran en la Figura 12.2.

Hasta ahora hemos resumido ejemplos de algunos de los elementos generadores de estrés a los que los jóvenes pueden estar expuestos, y hemos considerado factores, como el momento en que se presentan, que pueden afectar al ajuste. Es importante resaltar que las transiciones de la adolescencia no son necesariamente acontecimientos cargados de estrés. Si existe apoyo adecuado, y si los factores potenciales generadores de estrés están razonablemente espaciados, es sumamente probable que un joven se adapte al cambio en una manera relativamente efectiva. Las cuestiones de momento de presentación, sincronía y número de cambios son críticas aquí, y precisamente son ellas las que resalta

© Ediciones Morata, S. L.

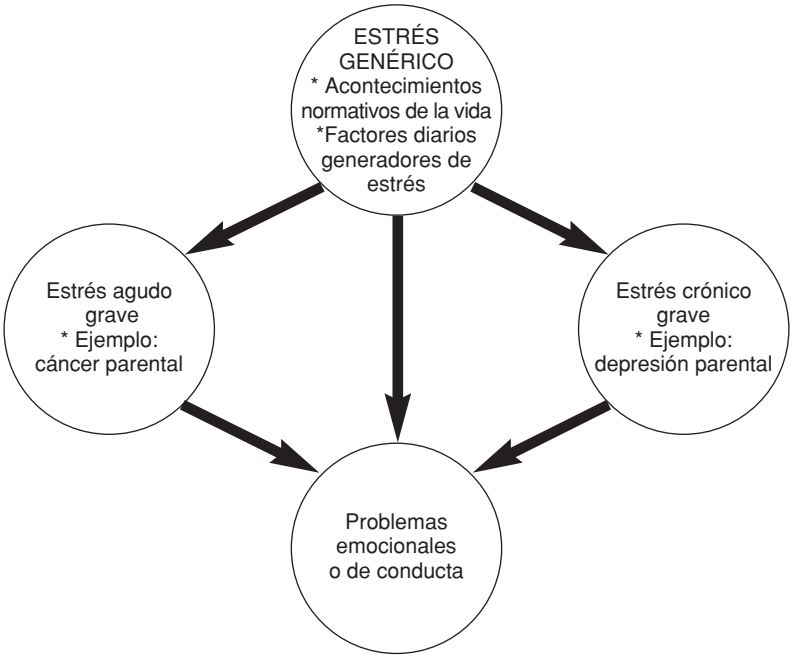

Figura 12.2. *Subtipos de estrés: estrés genérico, estrés agudo grave y estrés crónico grave.*
Fuente: COMPAS (1995).

el modelo focal. A igualdad de otros factores, el afrontamiento será tanto más sencillo si los acontecimientos están razonablemente espaciados, y si no hay demasiados que se produzcan al mismo tiempo. Sólo por medio de un modelo como éste podemos comprender las capacidades de adaptación de la gran mayoría de los adolescentes.

Causas y correlatos del estrés

Como hemos visto, hay muchos tipos diferentes de estrés, y en el apartado anterior hemos comenzado a explorar los diversos factores generadores de tensión que afectan a los jóvenes. Deseamos ahora examinar con más detenimiento algunos elementos adicionales que desempeñan un papel determinando cómo se experimentan diversos acontecimientos en la adolescencia. Uno de los primeros es lo que se conoce como parámetros de acontecimiento. En las publicaciones sobre estrés se otorga gran importancia a los diferentes parámetros de un acontecimiento vital potencialmente cargado de estrés, que determinarán la reacción de un individuo a ese acontecimiento (LAZARUS y FOLKMAN, 1991). Los cuatro parámetros mencionados más comúnmente son la frecuencia, la predictibilidad, la incertidumbre y el control. Esencialmente, se afirma que cualquier acontecimiento variará con respecto a esos parámetros y que esta modificación desempeñará un papel central determinando cómo percibe el individuo el factor genera-

© Ediciones Morata, S. L.

dor de estrés que le corresponde. Para ilustrar este punto, podemos considerar como ejemplo la circunstancia de ser víctima de acoso y amenazas. Aquí, el acontecimiento es relativamente imprevisible, es probable que el individuo sienta que tiene poco control sobre él y habrá incertidumbre respecto a la posible frecuencia. Así, es probable que con un acontecimiento como éste se asocie un alto grado de estrés.

SEIFFGE-KRENKE (1995) pone de relieve la importancia particular de la predictibilidad del acontecimiento como determinante del estrés. En su opinión, cuanto más imprevisible sea, es probable que esté más potencialmente cargado de estrés. La razón principal para ello es que en estas circunstancias no hay posibilidad de afrontamiento anticipador. El acontecimiento más cargado de estrés es aquel para el que no es posible preparación alguna, como una muerte inesperada. Sin embargo, si volvemos al acoso y amenaza, se puede ver que, si el individuo los ha padecido una vez, entonces puede emprenderse algún afrontamiento anticipador, sea internamente o con ayuda exterior. Sin embargo, sigue siendo un hecho que no se puede predecir el momento en que se presente el siguiente episodio, y así será difícil poner en marcha un afrontamiento planificado.

A partir de los resultados de numerosas investigaciones empíricas, está claro que las variables clave de edad, género y origen étnico influyen en el tipo de estrés experimentado por diferentes individuos. En relación con la edad, un interesante estudio de LARSON y ASMUSSEN (1991) mostró que era más probable que los adolescentes mayores tuvieran más emociones negativas relacionadas con los dominios de amistades del sexo opuesto y actividades no escolares (trabajos, el ambiente, tiempo de ocio), mientras que, entre los adolescentes de menor edad, el nivel de las emociones negativas era más alto en los dominios de la familia y la escuela. Por lo que se refiere al género, muchos autores han señalado diferencias entre los hombres y mujeres jóvenes en sus experiencias de estrés. Así, por ejemplo, COMPAS y WAGNER (1991) comunicaron que las mujeres más que los varones parecen encontrar más cargadas de estrés la familia, las amistades y las relaciones sexuales durante la adolescencia. Algunos autores se han preguntado si resultados como éste reflejan mayor honestidad o perspicacia por parte de las mujeres, mientras que otros (por ejemplo, HEAVEN, 1996) han señalado la posibilidad de que ellas sean más sensibles que los hombres a las tensiones en las redes interpersonales. Examinaremos más detalladamente el género en relación con el afrontamiento en el epígrafe siguiente.

Otra diferencia de género relacionada con el estrés se refiere a la mayor incidencia de depresión entre las jóvenes en la adolescencia, un punto señalado en el Capítulo VII. Los hallazgos de los estudios de BROOKS-GUNN (1991) y PETERSEN y cols. (1991) apoyan la conclusión de que los niveles de depresión son más altos entre las mujeres, posiblemente como resultado de los cambios hormonales durante la pubertad y después. Sin embargo, se debería advertir que en el estudio de BROOKS-GUNN (1991) parecía que los acontecimientos vitales negativos desempeñaban un papel al menos igual en la explicación de las diferencias entre los géneros en los niveles de depresión. Además, es posible que entre las muchachas en la adolescencia temprana, una mayor preocupación por la talla, el peso y otras características físicas, junto con niveles más elevados de insatisfacción con la imagen corporal, pueda ser una explicación parcial para estos hallazgos (DAVIES y FURNHAM, 1986). El origen étnico es una variable que tiene también un

© Ediciones Morata, S. L.

efecto sobre las experiencias de estrés. MUNSCH y WAMPLER (1993) mostraron que los adolescentes afroamericanos de EE.UU. percibían la expulsión temporal de la escuela y tener problemas con el profesor con una carga significativamente mayor de estrés que los jóvenes de otros grupos étnicos. Los norteamericanos de origen europeo experimentaban con una mayor carga de estrés el ser escogido para realizar tareas en el entorno de la escuela, mientras que para los norteamericanos de origen mexicano, se evaluaba como la experiencia escolar de mayor estrés el fracaso en una prueba o examen.

Después de haber señalado diversos factores posibles que generan estrés para los jóvenes, deberíamos mencionar quizá otros dos fenómenos —el aburrimiento y la soledad— que pueden experimentarse como causas de dificultad durante la adolescencia. Consideremos primero el aburrimiento. FRYDENBERG (1997) comunicó que el aburrimiento emergía en sus entrevistas a adolescentes realizadas en Australia como algo que les proporcionaba estrés. Para algunos, el aburrimiento se derivaba literalmente de no tener nada que hacer, pero para otros reflejaba una necesidad de estimulación y excitación, posiblemente como defensa frente a un vacío interno que no es infrecuente en este estadio. FRYDENBERG (1997, pág. 23) cita varios casos:

> "El único problema que tengo es el aburrimiento. No puedo soportar la idea de un día más. Trato de sacarle el mayor partido. Salgo y pienso que un día saldré y haré algo que realmente deseaba".
>
> (Chico de 15 años.)

> "Me aburro muy fácilmente. Estoy hablando con alguien por teléfono y haciendo un bizcocho al mismo tiempo. No puedo quedarme sentada simplemente sin hacer nada. Habitualmente, en clase soy la que hace los comentarios ingeniosos".
>
> (Chica de 15 años.)

Por lo que a la soledad se refiere, varios autores la han prestado atención considerándola como un posible factor generador de estrés. En una investigación realizada sobre las actitudes hacia las relaciones en diversas edades, COLEMAN (1974) comunicó que los niveles más altos de ansiedad sobre la soledad se encontraban en el grupo de 11 a 13 años de edad, con una disminución significativa a partir de entonces. Estudios posteriores han explorado diversos aspectos de la experiencia de estar solo, aunque uno de los problemas que se han puesto de manifiesto es que resulta esencial distinguir entre la soledad voluntaria y el aislamiento forzoso de la familia o los amigos. Algunos estudios, como el de INDERBITZEN-PISARUK y cols. (1992), han examinado las correlaciones de la soledad, asumiendo que esta es forzosa más que voluntaria. Estos autores mostraron que la soledad en el período de la adolescencia intermedia se asociaba con baja autoestima y la percepción de malas destrezas sociales en uno mismo. Se encontraron algunas diferencias de género, siendo más probable que los varones tuvieran niveles bajos de control personal percibido, mientras que tenían más probabilidades de experimentar niveles altos de ansiedad social.

LARSON (1997) ha explorado la dimensión constructiva de la soledad, manteniendo que, a medida que los jóvenes pasan de la infancia a la adolescencia, son más capaces de hacer buen uso de encontrarse solos. En particular, LARSON

© Ediciones Morata, S. L.

muestra que el tiempo en que se está solo se hace más voluntario al aumentar la edad, y que es probable que un nivel moderado de soledad en la adolescencia temprana e intermedia se asocie con consecuencias positivas para el ajuste. Como él dice: "aunque continúa siendo una época solitaria, en la adolescencia temprana la soledad llega a tener un rol más constructivo en la vida diaria como retirada estratégica que complementa a la experiencia social" (1997, pág. 80). Por contraste, GOOSSENS y sus colaboradores (GOOSSENS y cols., 1998; GOOSSENS y MARCOEN, 1999b) han adoptado un enfoque diferente, relacionando la soledad con características de la personalidad, como el estilo de apego. Estos autores muestran que los adolescentes calificados como de "apego seguro" son más positivos respecto a la soledad, mientras que los que son de "apego dependiente" encuentran más difícil afrontarla. Este trabajo es importante, mostrando que se pueden relacionar con la experiencia de la soledad en la adolescencia varios factores además de la edad, la autoimagen y las destrezas sociales percibidas.

A partir de lo anterior, se habrá puesto de manifiesto que el estrés es un concepto complejo. Hay diversas categorías y parámetros que deben considerarse si se desea obtener un cuadro claro de cómo podemos relacionar el proceso de afrontamiento con la experiencia de estrés en la adolescencia. Un esquema útil lo propone SEIFFGE-KRENKE (1995) en su libro sobre la materia. Esta autora indica cuatro áreas principales que deben identificarse y elaborarse si hay que prestar una atención apropiada al tema. Estas áreas son: la naturaleza de los factores generadores de estrés, los recursos internos del individuo, el tipo de apoyos sociales existentes y, por último, el propio proceso de afrontamiento. SEIFFGE-KRENKE considera que estas cuatro áreas están relacionadas de modo secuencial, en otras palabras, que primero tenemos que atender a los factores generadores de estrés, luego examinar los recursos internos del individuo, etc. El esquema se refleja en la Figura 12.3 (pág. 228). No todos estarán de acuerdo en que un diagrama de esta clase refleja con precisión todas las cuestiones, y debería advertirse que la propia autora es consciente de las limitaciones inherentes a representar la situación gráficamente. Sin embargo, creemos que es muy útil al clarificar las cuestiones principales que contribuyen a la complejidad del tema.

Afrontamiento en la adolescencia

Después de considerar el tema del estrés, y teniendo presente el esquema de SEIFFGE-KRENKE, podemos dirigirnos ahora a la cuestión del afrontamiento. En primer lugar, es importante advertir que ha habido varios intentos de clasificarlo, y antes de que pueda tener lugar un análisis detallado será necesario resumir las principales aportaciones en esta área. Comenzaremos con las ideas de COMPAS, que ya se han mencionado anteriormente. COMPAS (1987) aplica a este grupo de edad una distinción, propuesta primero por LAZARUS (1966), entre el afrontamiento centrado en la emoción y el centrado en el problema. La función de ambos tipos de afrontamiento es modificar la relación entre el factor generador de estrés y el individuo, pero en el centrado en el problema, se intenta alterar el estrés, reducirlo o librarse de él, mientras que en el centrado en la emoción se puede intentar cambiar el estado emocional creado por ese factor. En una revisión útil de un gran conjunto de investigaciones sobre los dos tipos de afrontamiento (COMPAS

© Ediciones Morata, S. L.

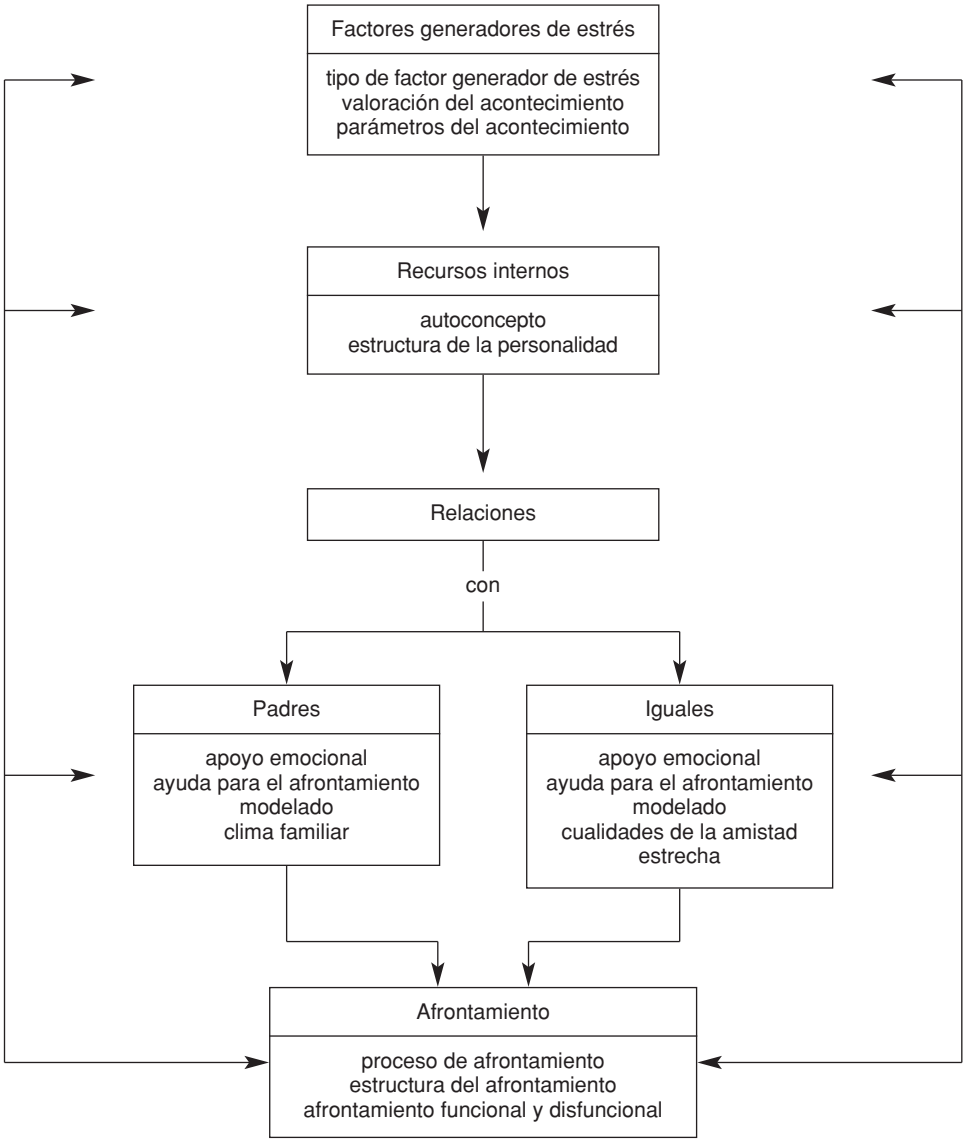

Figura 12.3. *Problemas conceptuales y cuestiones principales en relación con el estrés y el afrontamiento.*

Fuente: SEIFFGE-KRENKE (1995).

y cols., 1993), los autores muestran que aunque hay datos claros de un aumento con la edad en el afrontamiento centrado en la emoción (véase, por ejemplo, BAND y WEISZ, 1988; ALTSCHULER y RUBLE, 1989), parece que no hay aumento en el afrontamiento centrado en el problema a lo largo de la infancia y la adolescencia. Además, se propone también (véase COMPAS, 1995) que los dos tipos de

© Ediciones Morata, S. L.

afrontamiento sirven a funciones diferentes, siendo el centrado en la emoción más probable en situaciones de amenaza percibida y elevada activación por ansiedad, mientras que el centrado en el problema se utilizaría en circunstancias en las que fuera probable que el factor generador de estrés se pudiera controlar o cambiar.

Otra posible clasificación de los enfoques de afrontamiento es la resumida en SEIFFGE-KRENKE (1993, 1995). No es distinta de la utilizada por COMPAS pero incluye una tercera categoría, que da cuenta de la posibilidad de la evitación del estrés. En la terminología de SEIFFGE-KRENKE, hay tres modos de afrontamiento: afrontamiento activo, afrontamiento interno y retirada. Los dos primeros son comparables al centrado en la emoción y al centrado en el problema, y se consideran funcionales, mientras que el tercero abarca el comportamiento que implica volver la espalda al factor generador de estrés, y se considera que es disfuncional. Por lo que se refiere a la medición, SEIFFGE-KRENKE desarrolló el Cuestionario de Afrontamiento a través de Situaciones (*Coping Across Situations Questionnaire*) (CASQ), que comprende 20 estrategias posibles. Estas incluyen cuestiones como dirigirse a los amigos, a los padres, llegar a un compromiso, rehusar preocuparse, esperar lo peor, utilizar el alcohol o las drogas para olvidar el problema, etc.

Un enfoque muy similar es el que han adoptado FRYDENBERG y sus colaboradores (FRYDENBERG y LEWIS, 1993; FRYDENBERG, 1997). Estos autores creen que el afrontamiento depende de que pueda adoptarse un amplio repertorio de comportamientos. En su opinión, hay infinitas acciones de afrontamiento, de manera que, si debe obtenerse un cuadro válido de las destrezas de afrontamiento de cualquier individuo, es necesario presentar diversas opciones. Teniendo esto presente, han desarrollado una escala similar al CASQ, denominada Escala de Afrontamiento Adolescente (*Adolescent Coping Scale*) (ACS), que comprende 18 estrategias de afrontamiento diferentes. Su trabajo se basa en el desarrollo de escalas como la A-COPE (PATTERSON y MCCUBBIN, 1987). Las 18 categorías de la ACS incluyen procedimientos como buscar apoyo social, preocuparse, dotarse de amigos íntimos, reducir la tensión, ignorar el problema, culpabilizarse, buscar ayuda profesional, centrarse en lo positivo, etc. Enfoques como estos, que permiten diversas opciones a la persona individual que responde, son preferibles sin duda a los que imponen una clasificación particular de las respuestas de afrontamiento. Sin embargo, se crean problemas metodológicos a causa del reconocimiento de que el afrontamiento puede incluir una variedad tan amplia de comportamientos.

Pasaremos ahora a una consideración de las tendencias evolutivas en el uso de las estrategias de afrontamiento. Hemos señalado ya la revisión de COMPAS y otros, que no muestra ningún cambio con la edad en el uso de las estrategias centradas en el problema, sino un aumento claro en el uso de las centradas en la emoción. Numerosos estudios que utilizaron la ACS de FRYDENBERG examinaron el cambio evolutivo en las estrategias de afrontamiento entre los adolescentes australianos (FRYDENBERG, 1997). Las conclusiones contrastan algo con las de COMPAS. Aunque no hay desacuerdo en que el afrontamiento centrado en la emoción aumenta con la edad, los estudios de FRYDENBERG destacan también un uso mayor de modos disfuncionales de afrontamiento en los últimos años de la adolescencia. En particular, los autores comunican una mayor aplicación de estrategias de reducción de la tensión, como el uso de drogas y alcohol, y además una mayor culpabilización de sí mismos en este grupo de más edad.

© Ediciones Morata, S. L.

En el trabajo realizado por SEIFFGE-KRENKE (1995), se otorga mucha importancia al hallazgo de que los 15 años de edad parecen ser un momento crucial con respecto a la aplicación de algunas estrategias de afrontamiento. Se comunica que había un acusado aumento en la utilización por los jóvenes del procedimiento de dirigirse directamente a la persona que creaba el estrés, y que también había una tendencia creciente a recurrir a otros que podrían haber experimentado problemas similares. Así lo expresa la autora:

> Observamos que después de los 15 años de edad, se adoptaba cada vez más la perspectiva de los otros significativos, lo que condujo a que se llegara a más compromisos y se cediera más. Una frecuencia más alta en la reflexión sobre posibles soluciones llevó también a un cuadro interno más rico de opciones de afrontamiento, aunque no necesariamente a más acciones. El conocimiento de las normas sociales y un mayor control de los impulsos son responsables en parte de la limitación sobre la acción. Además, una aceptación mayor de los propios límites aumenta una orientación más fuerte a la realidad.
>
> (1995, pág. 221.)

Las diferencias de género han sido también un tema de gran interés en las publicaciones sobre el afrontamiento (para revisiones, véase HAUSER y BOWLDS, 1990; SEIFFGE-KRENKE, 1993; FRYDENBERG, 1997). La cuestión que está en el centro de cualquier debate sobre esta materia se expresa claramente en el título del artículo de FRYDENBERG y LEWIS (1993): "Los chicos hacen deporte y las chicas recurren a los demás". En realidad, como se podía esperar, la situación es algo más compleja, aunque está claro que hay diferencias estereotipadas entre los géneros en su elección de las estrategias de afrontamiento. En términos generales, los varones: hacen más uso del afrontamiento activo, inclinándose más a salir fuera y encontrar el problema de frente, es más probable que busquen información adicional para ayudarse en la solución del problema y utilizan más a menudo técnicas agresivas o de confrontación para enfrentarse con las dificultades interpersonales. Además, varios estudios han mostrado que los varones utilizan la negación más que las mujeres.

En cambio, se comunica con frecuencia que a las chicas les afecta más el estrés que a los varones, y que es más probable que revelen en su vida un número mayor de acontecimientos cargados de estrés. Ellas ven los inconvenientes y las dificultades como más amenazadores que los chicos, y es más probable que esperen lo peor en las situaciones cargadas de estrés. En el estudio de SEIFFGE-KRENKE (1995), las chicas, en comparación con los chicos, consideraban idénticos factores generadores de estrés como cuatro veces más amenazadores. Desde el punto de vista del afrontamiento del estrés, las mujeres utilizan el apoyo social más que los varones. Es más probable que las muchachas y las mujeres jóvenes dependan de la ayuda de los padres y otros adultos, y sean más sensibles a las expectativas de los demás. En un estudio de SCHONERT-REICHL y MULLER (1996), que comparó a varones y mujeres en su comportamiento de búsqueda de ayuda, los resultados mostraron que era significativamente más probable que las jóvenes buscaran ayuda de los padres, amistades y profesionales a que lo hicieran los hombres jóvenes. En la Figura 12.4 se muestran dos gráficos que revelan una combinación de los efectos del género y la edad en relación con dos enfoques para el afrontamiento: buscar consuelo de otros y buscar un compromiso. Los resultados son de SEIFFGE-KRENKE (1995).

© Ediciones Morata, S. L.

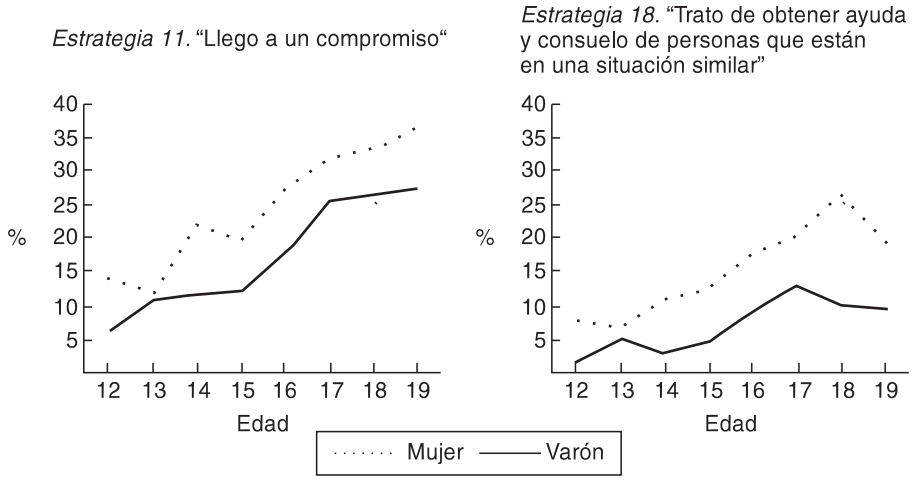

Figura 12.4. *Diferencias de género en 6 de las 20 estrategias de afrontamiento evaluadas (varones: n = 479; mujeres: n = 549).*

Fuente: SEIFFGE-KRENKE (1995).

Aunque las comparaciones entre los hombres y las mujeres jóvenes pueden ser en algunos aspectos demasiado generales para ser útiles, ya que habrá obviamente una amplia variación dentro de los géneros, es importante sin duda reconocer estas grandes diferencias. Es esencial también considerar las implicaciones de esta diversidad. SEIFFGE-KRENKE pregunta si las mujeres corren más riesgo que los varones. Como ella lo expresa:

> Las mujeres parecen estar atrapadas en un dilema especial. Por una parte, parece que el mismo acontecimiento les produce más estrés, acarreando conflictos interpersonales con otros significativos. Por otra parte, las mujeres aplicaban más a menudo estrategias de afrontamiento que requerían utilizar esas mismas relaciones sociales. Proponemos que esta dependencia social y psicológica de las mujeres les causa un dilema irresoluble. Posiblemente la mayor dependencia en las adolescentes es un factor que puede explicar la naturaleza de su percepción del estrés, y su relación con los síntomas.
>
> (1995, pág. 223.)

El afrontamiento está afectado no sólo por la edad y el género, sino también por el apoyo social del que dispone el individuo. Este era un punto reflejado en el diagrama de la Figura 12.3. Consideraremos ahora algunos de los datos pertinentes. Generalmente examinando primero el apoyo desde dentro de la familia, se acepta que los niveles altos de ayuda familiar colaboran en el proceso de afrontamiento (HAUSER y BOWLDS, 1990; HEAVEN, 1996). Si los padres están disponibles para ofrecer información y ayuda sin juzgar, eso proporciona en sí mismo apoyo, pero también ofrece un modelo de relaciones que estimularía el uso de la protección social de modo más general. Cuando la ayuda de los padres es limitada, se podría esperar ver el uso de estrategias de afrontamiento más disfuncionales. En

© Ediciones Morata, S. L.

un estudio importante de esta materia, SHULMAN (1993) examinó cuatro tipos de clima familiar, y mostró que cada uno se asociaba con el uso de diferentes estilos de afrontamiento. Los jóvenes que crecían en familias que no estaban estructuradas y en las que había niveles altos de conflicto mostraban malas destrezas de afrontamiento, especialmente pasividad y aislamiento. Las familias muy estructuradas tendían a tener adolescentes con estilos dependientes de afrontamiento, mientras que los jóvenes en familias que estaban orientadas hacia la independencia o la expresión abierta de sentimientos demostraban destrezas de afrontamiento que incluían la planificación y el recurso a otras personas para obtener apoyo social. Las conclusiones del estudio se resumen en la Tabla 12.1.

Tabla 12.1. *Relaciones entre el clima familiar y las conductas de afrontamiento*

Clima familiar	*Conductas de afrontamiento*
1. No estructurado orientado al conflicto Por ej.: Grado elevado de interacción conflictiva; falta de apoyo dentro de la familia; falta de apoyo para el crecimiento personal.	Nivel elevado de afrontamiento disfuncional caracterizado por la retirada y la pasividad.
2. Orientado al control Por ej.: Actividades familiares estructuradas; reglas familiares explícitas; énfasis en el logro; la familia apoya pero no expresa emociones.	Dependencia de las decisiones familiares; tiende a ser pasivo.
3. No estructurado, orientado a la expresión y la independencia Por ej.: Cohesivo y unificado; expresa sentimientos; apoya la independencia del individuo; no hay presión para el logro.	Recurre a otros para consejo e información; los adolescentes planifican el curso de la acción.
4. Estructurado, orientado a la expresión y la independencia Por ej.: Énfasis en las relaciones familiares; se estimula la independencia; reglas claras.	Recurre a otros para consejo e información; los adolescentes planifican el curso de la acción.

Fuente: SHULMAN (1993).

Otro estudio realizado por MCINTYRE y DUSEK (1995) en esta área apoya esas conclusiones. Estos autores clasificaron los estilos de educación dentro del paradigma derivado del trabajo de MACCOBY y MARTIN (1983), descrito en el Capítulo VI. Los cuatro estilos son: con autoridad, autoritario, descuidado y permisivo. Los resultados mostraron que era más probable que los jóvenes que veían a sus padres con autoridad (es decir, cordialidad y crianza con estrecha vigilancia y exigencias apropiadas a la edad) utilizaran el apoyo social y emplearan el afrontamiento centrado en problemas. Los autores proponen que el factor mediador central entre los estilos de educación y el comportamiento de afrontamiento puede

© Ediciones Morata, S. L.

tener que ver con los sentimientos de control personal. La educación con autoridad promueve un sentido de competencia y facilita así sentimientos de control personal en las situaciones cargadas de estrés. Hay que advertir también que estudios como los de COMPAS y cols. (1991) han demostrado una relación entre el afrontamiento centrado en los problemas y los niveles altos de control personal. Como lo expresan MCINTYRE y DUSEK:

> Así pues, la relación entre las prácticas educativas de los padres y las disposiciones de afrontamiento parece ser indirecta. Las prácticas de educación de los padres influyen en las opiniones de control, y, a su vez, en las disposiciones de afrontamiento. Cada vez más, los investigadores descubren que durante los años de la adolescencia las influencias de los padres sobre su descendencia son más indirectas que durante la infancia.
>
> (1995, pág. 507.)

Los iguales desempeñan también un papel clave proporcionando apoyo social en cuanto al estrés se refiere. Como se advirtió en el Capítulo VIII, los jóvenes recurren cada vez más a sus compañeros a medida que crecen y, como han confirmado investigaciones como las de SEIFFGE-KRENKE (1995), la táctica "Intentaré resolver el problema con la ayuda de mis amigos" es una de las dos estrategias de afrontamiento más comunes, junto con comentar el problema con los padres. En efecto, el estudio de SEIFFGE-KRENKE (1995) muestra que la dependencia de los amigos aumenta notablemente durante la adolescencia, igualando la importancia de los padres a los 15-16 años de edad y siendo claramente más destacada a la edad de 17-19 años.

El trabajo de HIRSCH y cols. (1990) ha revelado lo importantes que pueden ser los amigos, especialmente los que se ven fuera del contexto escolar, para enfrentarse a situaciones cargadas de estrés. Los jóvenes en la adolescencia temprana e intermedia comunicaban que estar con sus amigos fuera de la escuela era fundamental, proporcionando apoyo en los momentos de irritación y en los problemas actuales. Los hallazgos mostraron que el 55% frecuentaba a los amigos diariamente, mientras que otro 27% los veía más de una vez a la semana. En otro estudio, HIRSCH y DUBOIS (1989) intentaron determinar qué impedimentos inhibían el apoyo de los iguales fuera del entorno escolar. Examinaron si estos obstáculos eran situacionales o centrados en la persona, y encontraron que incluían aspectos como déficit de destrezas sociales, actividades competidoras, conflictos en casa y preocupaciones morales. Como FRYDENBERG (1997) señala, si quienes se desenvuelven mejor en la adolescencia son los que pueden hacer uso de apoyo social, es importante que sepamos más sobre estos impedimentos. Así, los adolescentes con déficit de destrezas sociales comunicaron sentimientos como: "No estoy seguro de qué pedirles que hagan", y "No estoy seguro de cómo comenzar a preguntar". Cabe la posibilidad de que el adiestramiento en destrezas sociales sea apropiado y útil para los que se hallan en este grupo. En un interesante estudio, KUHL y cols. (1997) comunicaron el desarrollo de un instrumento para medir las barreras que inciden en la búsqueda de ayuda, lo que indica que más científicos sociales reconocen la importancia de la cuestión.

Hasta ahora no hemos prestado mucha atención al lugar de la evaluación, y es tiempo ya de examinar esto más detenidamente. En las obras de LAZARUS,

© Ediciones Morata, S. L.

COMPAS, FRYDENBERG y otros se sostiene que el proceso de evaluación tiene un papel crítico que desempeñar en cómo responde un individuo a cualquier factor generador de estrés. En efecto, LAZARUS propuso (LAZARUS y FOLKMAN, 1991) que es necesario distinguir entre evaluación primaria y secundaria, como se refleja en la Figura 12.5. A partir de este modelo, se puede ver que la evaluación primaria se relaciona con el efecto emocional del acontecimiento cargado de estrés o reto, mientras que la evaluación secundaria tiene que ver con una valoración más cognitiva de la pertinencia de la amenaza y la competencia del individuo para enfrentarse con ella. Existe la creencia general de que el afrontamiento acertado está vinculado estrechamente al proceso de evaluación. Dos personas pueden considerar exactamente el mismo factor generador de estrés de manera muy diferente. Por otra parte, la misma persona puede verlo de manera completamente distinta en dos ocasiones, como resultado quizá del estado de ánimo, estrés previo experimentado ese día, una percepción de los recursos disponibles en ese momento, etc. El que un individuo afronte un factor generador de estrés dependerá primero de los resultados del proceso de evaluación.

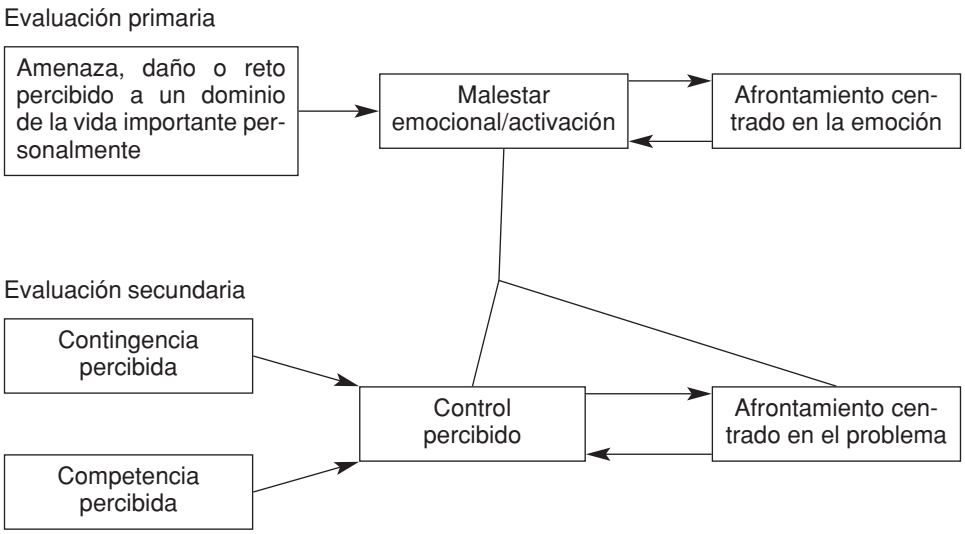

Figura 12.5. *Modelo de creencias relacionadas con el control, el afrontamiento y el malestar emocional.*

Fuente: COMPAS (1995).

Un ejemplo excelente del papel de la evaluación se afrece en el trabajo de BEARDSLEE y PODOREFSKY (1988), que estudiaron la adaptación en adolescentes que se enfrentaban a la depresión de uno de los padres. Estos autores señalaron que los jóvenes que resistían mejor la situación eran los que habían pasado por una evaluación realista del estrés asociado con el trastorno depresivo de sus padres, y actuaban coherentemente con esa valoración. Los autores observaron que, inicialmente, esos adolescentes habían deseado cambiar o curar la depresión de sus padres, pero, con el tiempo, habían llegado a reconocer que

© Ediciones Morata, S. L.

esa meta no era realista. Estos jóvenes dirigían entonces su atención a proporcionar, como pudieran, apoyo al padre o la madre deprimido y a otros miembros de la familia. Se advirtió que esta respuesta era más congruente con la naturaleza objetiva de la situación, y permitía a los adolescentes reconocer que la situación de sus padres estaba fuera de su control. En cambio, aquellos cuya evaluación no incluía la posibilidad de que se produjera un cambio en la condición de sus padres demostraron ser menos resistentes al estrés actual de la situación familiar.

Otro rasgo central del afrontamiento acertado tiene que ver con el control personal. Como es evidente en el diagrama de la Figura 12.5, el control personal está relacionado con el proceso de evaluación secundaria, y se deriva de una combinación de contingencia percibida y competencia percibida. Como FRYDENBERG lo expresa: "Que un factor generador de estrés sea controlable o no parece determinar cómo se afronta" (1997, pág. 35). En apoyo de esto, cita un estudio de COMPAS y cols. (1988) que examinaron la posibilidad relativa de control de diversos factores generadores de estrés para adolescentes. Encontraron que los factores académicos generadores de estrés se percibían como más controlables que los interpersonales y que, como resultado, se utilizaba más afrontamiento centrado en el problema con los académicos, mientras que con los interpersonales se usaba más afrontamiento centrado en la emoción. COMPAS y sus colaboradores mostraron también que cuanto mayor era el control personal percibido, más probable es que el individuo utilizara el afrontamiento centrado en el problema. Este punto se ilustra en el diagrama de la Figura 12.5. COMPAS (1995) resume su argumento así:

> Las creencias de control y el afrontamiento centrado en el problema están relacionados de manera recíproca. Un elevado sentido del control personal llevará a un mayor uso del afrontamiento centrado en el problema, y los esfuerzos de este afrontamiento pueden aumentar los sentimientos de control si son eficaces al cambiar el ambiente. Los esfuerzos de afrontamiento centrado en la emoción no están relacionados con las creencias de control, sino que se utilizan en cambio en mayor o menor grado en respuesta a los niveles de malestar emocional o activación.
>
> (Pág. 259.)

En resumen, si hemos de preguntar cómo se relacionan estas distinciones con un afrontamiento acertado, COMPAS y otros proponen que las estrategias de afrontamiento centradas en el problema son más adaptativas cuando se dirigen a aspectos del ambiente que se percibe que es posible cambiar, mientras que las estrategias de afrontamiento centradas en la emoción son más adaptativas cuando se reconoce una situación como incontrolable. Así, se puede concluir que una tarea evolutiva clave sería aprender a distinguir entre las situaciones en que es posible algún cambio y aquellas en que no lo es. Se podría aducir que las percepciones de control pueden desempeñar un papel central aquí, ya que la alterabilidad de cualquier acontecimiento o circunstancia que cause estrés estará influida no sólo por la naturaleza del acontecimiento, sino también por los recursos y las capacidades del individuo enfrentado con el acontecimiento cargado de estrés. Volviendo a la afirmación de FRYDENBERG, que citamos antes, es poco probable el afrontamiento acertado sin un sentimiento de control.

© Ediciones Morata, S. L.

Como hemos visto en este epígrafe, el afrontamiento se puede clasificar de diversas maneras. La más común es la que distingue el afrontamiento centrado en la emoción y el centrado en el problema. Muchos factores determinan el uso de estrategias de afrontamiento y hemos señalado el papel que desempeñan la edad, el género y el clima familiar. También hemos examinado el papel de la evaluación y el control personal. Es momento ahora de dirigirnos al conjunto de publicaciones que ha examinado cuestiones similares desde una perspectiva algo diferente. Este campo de trabajo ha utilizado los términos "riesgo" y "resistencia", en lugar de estrés y afrontamiento, aunque, como se hará patente, las preguntas que se formulan están estrechamente relacionadas.

Riesgo y resistencia

Ampliamente hablando, los que estudian el riesgo y la resistencia, en lugar del afrontamiento, tienden a proceder de un área clínica, lo que puede explicar en parte la diferente terminología. Textos clave en esta área son GARMEZY y RUTTER (1983), HAGGERTY y cols. (1994) y RUTTER (1995). Si examinamos tanto el trabajo empírico como teórico que sostienen los conceptos de riesgo y resistencia, es evidente que la preocupación principal la han despertado los factores generadores de estrés crónico grave. Así, por ejemplo, uno de los primeros estudios esenciales en este campo fue el de WERNER y otros (WERNER y SMITH, 1982), que estudiaron una muestra de jóvenes educados en Hawaii a los que se consideró que estaban en riesgo de trastorno psicosocial a causa de sus experiencias vitales tempranas. Estos individuos habían nacido en la pobreza y tenían padres con nivel educativo bajo, problemas de alcoholismo o trastorno psiquiátrico. Estos factores de riesgo son similares a los mencionados antes en este capítulo y citados por COMPAS como ejemplos de estrés crónico grave.

Ha habido dos asuntos fundamentales en el centro de la investigación sobre el riesgo y la resistencia. En primer lugar, se ha producido un deseo de identificar las variables de la infancia asociadas con los problemas de comportamiento y emocionales posteriores. No obstante, también ha habido un interés en analizar cómo algunos individuos, a pesar de la exposición a varias experiencias adversas en sus primeros años, consiguen escapar a un daño serio. Esta cuestión es la que se relaciona con la noción de resistencia. Tomando por el momento el primer asunto, está claro que algunos factores se asocian con un riesgo mayor de mal ajuste en la vida posterior; estos factores incluyen la pobreza y las dificultades económicas, la desviación o el trastorno de los padres, una educación deficiente por parte de estos, los malos tratos, los conflictos familiares y la ruptura familiar. Sin embargo, las publicaciones dejan claro también que se ha mostrado que las relaciones entre factores de riesgo específicos y resultados son relativamente débiles, de manera que los factores de riesgo individuales explican poca variación entre los individuos. En los estudios longitudinales principales, como el realizado en Hawaii y el estudio Christchurch de Nueva Zelanda (FERGUSSON y cols., 1994; FERGUSSON y LYNSKEY, 1996), los resultados indican que es muy probable que la mala evolución de los jóvenes se asocie con una combinación de factores de riesgo. Como ejemplo, FERGUSSON y sus colaboradores, examinaron la infancia del 5% de niños con más desventaja de su cohorte como parte de un estudio del

© Ediciones Morata, S. L.

riesgo a largo plazo. Comunicaron que este 5% corría un peligro 100 veces mayor de convertirse en adolescentes con problemas múltiples que el de los que formaban parte del 50% con más ventajas de la muestra.

Como se ha señalado, ha habido un interés en las publicaciones por los factores que pueden proteger o mitigar los efectos de la desventaja temprana. Los hallazgos indican que hay al menos cinco factores que parecen de interés para fomentar la resistencia:

1. *Inteligencia y destrezas en la solución de problemas.* Numerosos estudios han mostrado que la capacidad intelectual superior se asocia con la resistencia. Así, FERGUSSON y LYNSKEY (1996) comunicaron que, en el estudio Christchurch, los adolescentes resistentes tenían significativamente más probabilidades que otros de tener un CI medio o superior a la media. HERRENKOHL y cols. (1994) comunicaron hallazgos similares. Se puede concluir que al menos una inteligencia media es una condición necesaria pero no suficiente para la resistencia adolescente.
2. *Intereses o apegos externos*. Muchos estudios han indicado que los que desarrollan fuertes intereses fuera del hogar, o pueden formar vínculos con adultos fuera de la familia inmediata son más resistentes frente a la adversidad familiar. Tanto JENKINS y SMITH (1990) como WERNER (1989) comunicaron resultados que ponen de relieve el lugar desempeñado por los factores externos en el desarrollo de la resistencia.
3. *Apego y vinculación a los padres*. Se ha propuesto que una relación cálida y de apoyo con uno de los padres al menos puede actuar protegiendo al niño o al joven de otros tipos de desventaja, o limitando el efecto de factores como las dificultades económicas. De nuevo el estudio de Hawaii (WERNER, 1989) revela que así ocurre, como muestran también HERRENKOHL y cols. (1994) y JENKINS y SMITH (1990).
4. *El temperamento temprano*. A pesar de los interrogantes sobre el valor de las medidas del temperamento infantil, varios estudios han señalado que era más probable que los niños a los que se podía clasificar de temperamento fácil se convirtieran en adolescentes resistentes. Se puede encontrar apoyo para esta conclusión en el estudio de Hawaii, así como en el comunicado por WYMAN y cols. (1991).
5. *Factores relacionados con los iguales*. Aunque se ha prestado relativamente poca atención a esta variable, FERGUSSON y LYNSKEY (1996) revelan que los adolescentes resistentes en su muestra tenían afiliaciones significativamente más bajas con iguales delincuentes. Es posible que las relaciones de iguales positivas puedan desempeñar su papel contrarrestando influencias familiares adversas, y WERNER comunica que así ocurre en su muestra hawaiana.

Para concluir este apartado sobre el riesgo y la resistencia, es interesante considerar las circunstancias en las que el propio riesgo puede tener un efecto positivo. GORE y ECKENRODE (1994) señalan que puede haber situaciones en las que lo que parece ser una experiencia adversa puede tener el efecto opuesto. Mencionan la posibilidad de que, cuando los padres se divorcian, se pueda dar al adolescente una responsabilidad más amplia en el hogar, fomentando así una

© Ediciones Morata, S. L.

mayor maduración emocional y social. En el estudio clásico de ELDER (1974) de la Gran Depresión en EE.UU., este mostró que las dificultades familiares impulsaron al menos a los adolescentes mayores al rol de ganarse un salario, y por tanto a la independencia social. En algunas de las familias estudiadas esta aceleración de la autonomía y la responsabilidad llevó, como mínimo, a resultados positivos.

ELDER y CASPI (1988) hablan de un "proceso de acentuación", por el cual el factor generador de estrés facilita las tendencias potencialmente saludables ya presentes en el ambiente o la personalidad. Como ejemplo de esto, GORE y ECKENRODE (1994) informan de un estudio en el que mostraban que los adolescentes que vivían en familias con estrés crónico se mantenían mejor y estaban menos deprimidos si podían orientarse de nuevo en sentido opuesto a la familia y dirigirse hacia el grupo de iguales. El comportamiento que al principio parecía disfuncional —rechazar a la familia— de hecho llevaba a resultados más adaptativos. Así, como señalan MASTEN y cols. (1990), el adolescente mayor lleva a las situaciones cargadas de estrés un control y un conocimiento cada vez más amplio de las opciones de afrontamiento, y la capacidad para buscar relaciones protectoras si otras fracasan. Esta noción de afrontamiento activo se relaciona bien con la posición teórica que perfilamos en el Capítulo Primero, y se enlaza claramente con el modelo focal descrito allí.

Conclusión

Revisando los asuntos tratados en este libro, vemos surgir varios temas. *En primer lugar*, está claro que no podemos comprender la adolescencia sin considerar los cambios sociales que han influido en el mundo occidental. Las alteraciones en el mercado de trabajo, las transformaciones en el funcionamiento de la familia, los cambios políticos y de actitudes que todos hemos experimentado durante las décadas de 1980 y 1990 han tenido una profunda influencia en los jóvenes que han crecido en estos tiempos. Además, tenemos que reconocer que la transición adolescente se ha alterado también, ya que se ha convertido en un proceso mucho más largo. En algunos aspectos, los niños de 9 ó 10 años de edad experimentan los principios de la adolescencia, mientras que adultos jóvenes de 19, 20 y 21 años siguen dependiendo económicamente de sus padres y, así, tardan más en dejarla atrás.

Estos factores son los antecedentes para cualquier estudio serio del estadio adolescente del desarrollo. Este estadio es prolongado y en él tienen lugar diversas transformaciones emocionales, físicas y sociales importantes. En vista de esto, es oportuno que el tema del afrontamiento y el ajuste sea la materia del capítulo final en este libro. Hemos propuesto el enfoque de que la adolescencia no es, por definición, un estadio de trauma y trastorno. Las teorías que proponen esta idea no están de acuerdo con los datos empíricos. Parece que la mayoría de los jóvenes afrontan razonablemente bien las tensiones normativas que son inherentes a la transición adolescente. Sin embargo, hay adolescentes que, por supuesto, experimentan dificultades, y es igual de importante comprender lo que hace difícil el afrontamiento que reconocer que la mayoría se adapta razonablemente bien.

© Ediciones Morata, S. L.

Existe un acuerdo general entre los autores que han escrito sobre esta materia (por ejemplo, FELDMAN y ELLIOTT, 1990; RICE y cols., 1993; GRABER y BROOKS-CUNN, 1996) en que el momento en que se presentan las situaciones de estrés, la extensión o el número de los cambios experimentados por el joven y la sincronía de estos contribuyen a que el individuo los afronte bien o no. Además, el papel del apoyo social es crítico, como lo es el efecto de los factores ambientales. Apenas es necesario señalar que el afrontamiento cuando un joven crece en la pobreza o en desventaja, cuando vive en una familia con un padre disfuncional, o tiene experiencia de la violencia, los malos tratos o el hostigamiento racial, será completamente diferente del afrontamiento en un medio que proporciona apoyo, y es asentado y estable económicamente. Aquí es donde se puede ver que las nociones teóricas del contextualismo evolutivo, que perfilamos en el Capítulo Primero, tienen una contribución obvia.

Además de estas cuestiones, creemos que el modelo focal añade un factor más, a saber: el concepto de actividad (*agency*). Nuestra opinión es que el joven desempeña un papel en el proceso de afrontamiento. Aunque muchas de las cuestiones debatidas anteriormente están fuera del control del individuo, no podemos ignorar el papel que los jovenes desempeñan adaptándose a las circunstancias. Se recordará que muchos de los autores mencionados en este capítulo (por ejemplo, COMPAS, SEIFFGE-KRENKE y FRYDENBERG) señalan que un sentido del control personal es crítico en el proceso de afrontamiento. Nosotros iríamos más allá. El joven realiza una contribución personal al gobierno de los cambios que experimenta durante la transición adolescente. Como FELDMAN y ELLIOTT (1990, página 495) lo expresan, los jóvenes "moldean el contexto en el que operan". Es posible ocuparse de un cambio o estrés cada vez. Es posible espaciar los acontecimientos, abordar una cuestión cada vez. Proponemos que los adolescentes afrontan tan bien como lo hacen siendo agentes activos en su propio desarrollo.

Implicaciones para la práctica

1. Como se podía esperar, hay diversas implicaciones para la práctica derivadas del material revisado en este capítulo. En primer lugar, es importante distinguir diferentes tipos de estrés. Una distinción que se utiliza a menudo es la que existe entre estrés normativos, estrés no normativos e irritaciones diarias. COMPAS llevó más lejos esta clasificación, defendiendo que también es necesario diferenciar entre estrés crónico y agudo. Por estrés crónico, COMPAS alude a la pobreza y a otros factores ambientales actuales, mientras que el estrés agudo puede causarlo la enfermedad en los padres, el divorcio y otros tipos de trauma.
2. SEIFFGE-KRENKE hace ver que al considerar el estrés hay que tener en cuenta cuatro componentes principales. Estos son: la naturaleza del factor generador de estrés, los recursos internos del individuo, los apoyos sociales disponibles y el propio proceso de afrontamiento. Esta descomposición es útil al ayudar a los profesionales a valorar las circunstancias de un joven, y evaluar la serie de intervenciones que podrían ser apropiadas.

© Ediciones Morata, S. L.

3. Por lo que se refiere al proceso de afrontamiento, se ha prestado mucha atención a la distinción entre el centrado en el problema y el centrado en la emoción. Esencialmente, el primero se refiere a las acciones que se podrían emprender para modificar el estrés o su fuente, mientras que el segundo se aplica a una alteración de los sentimientos que engendra el factor generador de estrés. SEIFFGE-KRENKE llamó a estos dos tipos afrontamiento activo y afrontamiento interno. Además, añadió una tercera reacción al estrés: la retirada. Consideró que era casi siempre disfuncional, aunque hay circunstancias, por supuesto, en que retirarse de la situación o evitar el estrés serían la cosa más funcional que hacer. Parece que el afrontamiento centrado en la emoción aumenta con la edad, aunque el centrado en el problema permanece poco más o menos en el mismo nivel en grupos de edad diferentes.
4. Hay diferencias de género claras en el afrontamiento durante la adolescencia. Es más probable que los chicos utilicen afrontamiento activo, pero también lo es que nieguen un problema o se retiren del estrés. Por otra parte, las chicas es más probable que utilicen el apoyo social como medio de afrontamiento, y que utilicen estrategias de afrontamiento centrado en la emoción. Además, a las muchachas y las jóvenes les afecta más el estrés, y perciben los acontecimientos como más cargados de estrés que sus homólogos masculinos.
5. Por último, la distinción entre afrontamiento centrado en el problema y el centrado en la emoción nos ayuda a identificar una tarea evolutiva clave. La investigación indica que las estrategias centradas en el problema son más adaptativas en las situaciones en las que el factor generador de estrés se puede modificar. Las estrategias centradas en la emoción son de más ayuda cuando los factores generadores de estrés no se pueden alterar. Por esta razón, una meta para los que trabajan con jóvenes en el desarrollo de destrezas de afrontamiento debería ser facilitar el aprendizaje sobre si los factores generadores de estrés se pueden cambiar o no. Así, permitir a los jóvenes que clasifiquen las fuentes de estrés, que piensen en tipos de afrontamiento y que desarrollen destrezas en torno a la evaluación de los acontecimientos puede contribuir a un desarrollo emocionalmente sano durante la adolescencia.

Bibliografía adicional

FRYDENBERG, E. (1997) *Adolescent coping theoretical and research perspectives*. Londres. Routledge.

Este texto proporciona un resumen de la investigación en el campo, e incluye capítulos sobre el afrontamiento en jóvenes superdotados y jóvenes aquejados de enfermedad. Es un análisis claro y amplio del pensamiento en esta importante área y un buen principio para cualquier persona que busque una introducción a la materia.

© Ediciones Morata, S. L.

GORE, S. y ECKENRODE, J. (1994) "Context and process in research on risk and resilience". En HAGGERTY, R., SHERROD, L., GARMEZY, N. y RUTTER, M. (Eds.) *Stress, risk and resilience in children and adolescents*. Cambridge. Cambridge University Press.

Un artículo serio y detallado que extrae conclusiones de la investigación reciente sobre el riesgo y la resistencia. Se recomienda vivamente.

HAUSER, S. y BOWLDS, M. (1990) "Stress, coping and adaptation". En FELDMAN, S. y ELLIOTT, G. (Eds.) *At the threshold: the developing adolescent*. Cambridge, MA. Harvard University Press.

Este capítulo ejemplifica de nuevo el elevado nivel del texto de FELDMAN y ELLIOTT. Ambos autores son figuras conocidas, y el artículo es muy digno de consideración.

RUTTER, M. (Ed.) (1995) *Psychosocial disturbances in young people: challenges for prevention*. Cambridge. Cambridge University Press

En este libro, RUTTER une diversas aportaciones de distinguidos autores que escriben sobre estrategias para la prevención en el contexto de la perturbación emocional. Una reunión desacostumbrada de artículos cuyo resultado es un libro que se puede recomendar a cualquier persona interesada en el trabajo preventivo en el campo de la salud mental.

SEIFFGE-KRENKE, I. (1995) *Stress, coping, and relationships in adolescence.* Mahwah, NJ. Lawrence Erlbaum.

La autora es responsable de gran cantidad de trabajos innovadores sobre este asunto, y el libro resume su investigación y sitúa los hallazgos en el contexto de otros enfoques teóricos y empíricos para el afrontamiento y el ajuste. Se trata de un informe valioso de varios años de investigaciones empíricas y una contribución además a la teoría del afrontamiento en la adolescencia.

© Ediciones Morata, S. L.

Bibliografía

ABELL, S. y RICHARDS, M. (1996): "The relationship between body shape satisfaction and self-esteem: an investigation of gender and class differences". *Journal of Youth and Adolescence.* 25, págs. 691-703.

ADAMS, G. y FITCH, S. (1982): "Ego stage and identity status development: a cross-sequential analysis". *Journal of Personality and Social Psychology.* 43, págs. 574-583.

— y JONES, R. (1983): "Female adolescents' identity development: age comparisons and perceived child-rearing experience". *Developmental Psychology.* 19, págs. 249-256.

—, GULLOTTA, T. y MONTEMAYOR, R. (Eds.) (1992): *Adolescent identity formation.* Londres, Sage.

—, MONTEMAYOR, R. y GULLOTA, T. (Eds.) (1996): *Psychosocial development during adolescence: progress in developmental contextualism.* Londres, Sage.

ADELSON, J. (1971): "The political imagination of the young adolescent". *Daedalus.* Otoño 1013-1050.

—, GREEN, B. y O'NEILL, R. (1969): "Growth of the idea of law in adolescence". *Developmental Psychology.* 1, págs. 327-332.

— y O'NEILL, R. (1966): "The development of political thought in adolescence". *Journal of Personality and Social Psychology.* 4, págs. 295-308.

AGGLETON, P., HART, G. y DAVIES, P. (1991): *AIDS: responses, interventions and care.* Londres, Falmer Press.

—, WHITTY, G., KNIGHT, A., PRAYLE, D. y WARWICK, I. (1996): *Management summary of promoting young people's health: the health concerns and needs of young people.* Londres, Health Education Authority.

AGNEW, R. (1991): "The interactive effects of peer variables on delinquency". *Criminology.* 29, págs. 47-72.

ALEXANDER, C., SOMERFIELD, M., ENSMINGER, M., JOHNSON, K. y KIM, Y. (1993): "Consistency of adolescents' self-report of sexual behaviour in a longitudinal study". *Journal of Youth and Adolescence.* 22, págs. 455-472.

ALLISON, P. y FURSTENBERG, F. (1989): "How marital dissolution affects children: variations by age and sex". *Developmental Psychology.* 25, págs. 540-549.

ALSAKER, F. (1992): "Pubertal timing, overweight, and psychological adjustment". *Journal of Early Adolescence.* 12, págs. 396-419.

— (1995): "Timing of puberty and reactions to pubertal changes". En RUTTER, M. (Ed.) *Psychosocial disturbances in young people: challenges for prevention.* Cambridge, Cambridge University Press.

© Ediciones Morata, S. L.

ALSAKER, F. (1996): "The impact of puberty". *Journal of Child Psychology and Psychiatry.* 37, págs. 249-258.
— y FLAMMER, A. (1998): *The adolescent experience: European and American adolescents in the 1990s.* Londres, Lawrence Erlbaum Associates.
— y OLWEUS, D. (1992): "Stability and global self-evaluations in early adolescence: a cohort longitudinal study". *Journal of Reseach in Adolescence.* 47, págs. 123-145.
ALTSCHULER, J. y RUBLE, D. (1989): "Developmental changes in children's awareness of strategies for coping with uncontrollable stress". *Child Development.* 60, págs. 1337-1349.
AMATO, P. y KEITH, B. (1991): "Parental divorce and the well-being of children: a meta-analysis". *Psychological Bulletin.* 110, págs. 26-46.
ANDERSON, C. y FORD, C. (1987): "Affect of the game player: short-term effects of highly and midly aggressive video games". *Personality and Social Psychology Bulletin.* 12, páginas 390-402.
APEL, H. (1992): "Intergenerative Bildungsmobilitat in den alten und neuen Bundeslandern". En Jugendwerk der Deutschen Shell (Ed.) *Jugend* '92. Vol. 2, págs. 353-370. Opladen, Leske & Budrich.
ARCHER, S. (1982): "The lower age boundaries of identity development". *Child Development.* 53, págs. 1551-1556.
— (1993): "Identity in relational contexts". En KROGER, J. (Ed.) *Discussions on ego identity.* Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.
— y WATERMAN, A. (1990): "Varieties of identity diffusions and foreclosures: an exploration of subcategories of the identity statuses". *Journal of Adolescent Research.* 5, páginas 96-111.
ARNETT, J. (1995): "Adolescents' use of the media for self-socialisation". *Journal of Youth and Adolescence.* 24, págs. 519-534.
— (1998): "The young and the reckless". En MESSER, D. y DOCKRELL, J. (Eds.) *Developmental psychology: a reader.* Londres, Arnold.
— y TABER, S. (1994): "Adolescence terminable and interminable: when does adolescence end?" *Journal of Youth and Adolescence.* 23, págs. 517-538.
—, LARSON, R. y OFFER, D. (1995): "Beyond effects: adolescents as active media users". *Journal of Youth and Adolescence.* 25, págs. 511-518.
ASHER, S. y COIE, J. (1990): *Peer rejection in childhood.* Cambridge, Cambridge University Press.
ASHTON, D., MAGUIRE, M. y SPILSBURY, M. (1990): *Restructuring the labour market: the implications for youth.* Basingstoke, Macmillan.
BABB, P. (1993): "Teenage conceptions and fertility in England and Wales: 1971-1991". *Population Trends.* 74, págs. 12-22.
— y BETHUNE, A. (1995): "Trends in births outside marriage". *Population Trends.* 81. Londres, HMSO.
BACK, L. (1997): "Pale shadows': racisms, masculinity and multiculture". En ROCHE, J. y TUCKER, S. (Eds.) *Youth in society.* Londres, Sage.
BACKETT, K. y DAVISON, C. (1992): "Rational or reasonable? Perceptions of health at different stages of life". *Health Education Journal.* 51, págs. 55-59.
BALDING, J. (1992): *Young people in 1991.* Exeter, Schools Health Education.
— (1997): *Young people in 1996.* Exeter, Schools Health Education.
BALL, S., BOWE, R. y GERWITZ, S. (1996): "School, choice, social class and distinction: the realisation of social advantage in education". *Journal of Education Policy.* 11, págs. 89-113.
BANCROFT, J. y REINISCH, J. (1990): *Adolescence and puberty.* Oxford, Oxford University Press.
BAND, E. y WEISZ, J. (1988): "How to feel better when it feels bad: children's perspectives on coping with everyday stress". *Developmental Psychology.* 24, págs. 247-253.

© Ediciones Morata, S. L.

BANDURA, A. (1964): "The stormy decade: fact or fiction?" *Psychology in the Schools.* 1, páginas 224-231.
BANKS, M., BREAKWELL, G., BYNNER, J., EMLER, N., JAMIESON, L. y ROBERTS, K. (1992): *Careers and identities.* Milton Keynes, Open University Press.
BARBER, B. y ECCLES, J. (1992): "Long-term influence of divorce and single parenting on adolescent family and work-related values, behaviours and aspirations". *Psychological Bulletin.* 111, págs. 108-126.
BARENBOIM, C. (1981): "The development of person perception in childhood and adolescence". *Child Development.* 52, págs. 129-144.
BARTLEY, M. (1994): "Unemployment and ill health: understanding the relationship". *Journal of Epidemiology and Community Health.* 48, págs. 33-37.
BATCHELDER, T. y ROOT, S. (1994): "Effects of an undergraduate program to integrate academic learning and service: cognitive, prosocial cognitive, and identity outcomes". *Journal of Adolescence.* 17, págs. 341-356.
BHATTACHARYYA, G. y GABRIEL, J. (1997): "Racial formations of youth in late twentieh century England". En ROCHE, J. y TUCKER, S. (Eds.) *Youth in society.* Londres, Sage.
BAUMRIND, D. (1971): "Current patterns of parental authority". *Developmental Psychology Monographs*. 4, págs. 1-102.
— (1991): "The influence of parenting style on adolescent competence and substance misuse". *Journal of Early Adolescence.* 11, págs. 56-95.
BEARDSLEE, W. y PODOREFSKY, D. (1988): "Resilient adolescents whose parents have serious affective and other psychiatric disorders: importance of self-understanding and relationships". *American Journal of Psychiatry.* 145, págs. 63-69.
BECK, U. (1992): *Risk society: towards a new modernity.* Londres, Sage. (Trad. cast.: *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad.* Barcelona, Piadós, 1998.)
BELLE, D. (1989): "Gender differences in children's social networks and social supports". En D. BELLE (Ed.) *Children's social networks an social supports.* Nueva York, John Wiley.
BERNDT, T. J. y ZOOK, J. M. (1993): "Effects of friendship on adolescent development". *Bulletin of the Hong Kong Psychological Society,* págs. 30-31, 15-34.
BERRY, J. (1990): "Psychology of acculturation". En BERMAN, J. (Ed.) *Cross-cultural perspectives: Nebraska Symposium on Motivation.* Lincoln, NB, University of Nebraska Press.
BERZONSKY, M. (1992): "A process perspective on identity and stress management". En ADAMS, G., GULLOTA, T. y MONTEMAYOR, R. (Eds.) *Adolescent identity formation.* Londres, Sage.
BEWLEY, B., HIGGS, R. y JONES, A. (1984): "Adolescent patients in an inner London general practice: their attitudes to illness and health care". *Journal of the Royal College of General Practitioners.* 34, págs. 543-546.
BHAVNANI, K.-K. (1991): *Talking politics: a psychological framing for views from youth in Britain.* Cambridge, Cambridge University Press.
BIERMAN, K. L., SMOOT, D. L. y AUMILLER, K. (1993): "Characteristics of aggressive-rejected, aggressive (non-rejected), and rejected (non-aggressive) boys". *Child Development.* 64, págs. 139-151.
BLACKMAN, R. y JARMAN, J. (1993): "Changing inequalities in access to British universities". *Oxford Review of Education.* 9, págs. 197-215.
BLACKMAN, S. (1987): "The labour market in school: new vocationalism and issues of socially ascribed discrimination". En BROWN, P. y ASHTON, D. (Eds.) *Education, unemployment and labour markets.* Londres, Falmer.
BLAIR, S., CLARK, D., CURETON, K. y POWELL, K. (1989): "Exercise and fitness in childhood: implications for a lifetime of health". En GISOLFI, C. y LAMB, D. (Eds.) *Perspectives in exercise science and sports medicine.* Indianapolis, IN, Benchmark Press.
BLOCK, J. y ROBINS, R. (1993): "A longitudinal study of consistency and change in self-esteem from early adolescence to early adulthood". *Child Development.* 64, págs. 909-923.

© Ediciones Morata, S. L.

BLYTH, D., HILL, J. y THIEL, K. (1982): "Early adolescents' significant others". *Journal of Youth and Adolescence.* 11, págs. 425-450.
—, SIMMONS, R. y ZAKIN, D. (1985): "Satisfaction with body image for early adolescent females: the impact of pubertal timing within different school environments". *Journal of Youth and Adolescence.* 14, págs. 207-226.
BO, I. (1996): "The significant people in the social networks of adolescents". En HURRELMAN, K. y HAMILTON, S. (Eds.) *Social problems and social contexts in adolescence.* Nueva York, Aldine De Gruyter.
BOEHNKE, K., SILBEREISEN, R., EISENBERG, N. y PALMONARI, A. (1989): "Developmental patterns of prosocial motivation". *Journal of Cross-Cultural Psychology.* 20, págs. 219-243.
BOGENSHNEIDER, K. y STONE, M. (1997): "Delivering parent education to low and high risk parents of adolescents via age-paced newsletters". *Family Relations.* 42, págs. 26-30.
BOLGER, K., PATTERSON, C., THOMPSON, W. y KUPERSMIDT, J. (1995): "Psychosocial adjustment among children experiencing persistent and intermittent family economic hardship". *Child Development.* 66, págs. 1107-1129.
BOSMA, H. (1992): "Identity in adolescence: managing commitments". En ADAMS, G., GULLOTTA, T. y MONTEMAYOR, R. (Eds.), *Adolescent identity formation.* Londres, Sage.
BOTVIN, G. (1990): "Substance abuse prevention: theory, practice and effectiveness". En TONRY, M. y WILSON, J. (Eds.) *Drugs and crime.* Chicago, University of Chicago Press.
BOURDIEU, P. (1977): "Cultural reproduction and social reproduction". En KARABEL, J. y HALSEY, A. (Eds.) *Power and ideology in education.* Oxford, Oxford University Press.
BRAKE, M. (1985): *Comparative youth culture.* Londres, Routledge.
BREAKWELL, G. y FIFE-SHAW, C. (1992): "Sexual activities and preferences in a United Kingdom sample of 16-20 year olds". *Archives of Sexual Behaviour.* 21, págs. 271-293.
— y MILLWARD, L. (1997): "Sexual self-concept and sexual risk-taking". *Journal of Adolescence.* 20, págs. 29-42.
BRIDGET, J. (1995): *Lesbian and gay youth and suicide.* Trabajo presentado en el National Children's Bureau, Londres. Quoted in Coyle (1998).
BRILL, C. (1994): "The effects of participation in service-learning on adolescents with disabilities". *Journal of Adolescence.* 17, págs. 369-380.
BRITISH YOUTH COUNCIL (1998): *State of the young nation.* Londres, British Youth Council.
BRODY, G., MOORE, K. y GLEI, D. (1994): "Family processes during adolescence as predictors of parent-young adult attitude similarity: a six-year longitudinal analysis". *Family Relations.* 43, págs. 369-373.
BRONFENBRENNER, U. (1979): *The ecology of human development: experiments by nature and design.* Cambridge, MA, Harvard University Press. (Trad. cast.: *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados.* Barcelona, Paidós, 1987.)
— (1989): "Ecological system theories". *Annals of Child Development.* 6, págs. 187-249.
BROOKS-GUNN, J. (1991): "How stressful is the transition to adolescence for girls?". En COLTEN, M. y GORE, S. (Eds.) *Adolescent stress: causes and consequences.* Nueva York, Aldine De Gruyter.
— y CHASE-LANSDALE, L. (1995): "Adolescent parenthood". En BORNSTEIN, M. (Ed.) *Handbook of parenting: Vol. 3.* Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
— y WARREN, M. (1985): "The effects of delayed menarche in different contexts: dance and non-dance students". *Journal of Youth and Adolescence. 14*, págs. 285-300.
—, PETERSEN, A. y EICHORN, D. (Eds.) (1985): "The time of maturation and psycho-social functioning in adolescence: Partes 1 y 2". *Journal of Youth and Adolescence.* 14(3), págs. 149-264 y 14(4), págs. 265.-372.
—, ATTIE, H., BURROW, C., ROSSO, J. y WARREN, M. (1989): "The impact of puberty on body and eating concerns in athletic and non-athletic contexts". *Journal of Early Adolescence.* 9, págs. 269-290.

© Ediciones Morata, S. L.

BROOMHALL, H. y WINEFIELD, A. (1990): "A comparison of the affective well-being of young and middle-aged unemployed men matched for length of unemployment". *British Journal of Medical Psychology.* 63, págs. 43-52.
BROWN, B. (1990): "Peer groups and peer culture". En FELDMAN, S. y ELLIOTT, G. (Eds.) *At the threshold: the developing adolescent.* Cambridge, MA, Harvard University Press.
— (1996): "Visibility, vulnerability, development, and context: ingredients for fuller understanding of peer rejection in adolescence". *Journal of Early Adolescence.* 16, págs. 27-36.
— y MOUNTS, N. (1989): *Peer group structure in single vs multi-ethnic high schools.* Trabajo presentado en la Society for Research in Child Development conference. Kansas. Abril.
—, MORY, M. y KINNEY, D. (1994): "Casting adolescent crowds in a relational perspective: caricature, channel and context". En MONTEMAYOR, R., ADAMS, G. y GULLOTTA, T. (Eds.) *Personal relationships during adolescence.* Londres, Sage.
—, MOUNTS, N., LAMBERT, S. y STEINBERG, L. (1993): "Parenting practices and peer group affiliation in adolescence". *Child Development.* 64, págs. 467-482.
BROWN, P. (1987): *Schooling ordinary kids.* Londres, Tavistock.
— (1995): "Cultural capital and social exclusion: some observations on recent trends in education, employment and the labour market". *Work, Employment, and Society.* 91, páginas 29-51.
— y LAUDER, H. (1996): "Education, globalisation and economic development". *Journal of Education Policy.* 11, págs. 1-27.
— y SCASE, R. (1994): *Higher education and corporate realities.* Londres, UCL Press.
BRUNO, J. (1996): "Time perceptions and time allocation preferences among adolescent boys and girls". *Adolescence.* 31, págs. 109-126.
BUCHANAN, C. (1991): "Pubertal development, assessment of". En LERNER, R., PETERSEN, A. y BROOKS-GUNN, J. (Eds.) *Encyclopedia of adolescence.* Nueva York, Garland Publishing.
—, MACCOBY, E. y DORNBUSCH, S. (1996): *Adolescents after divorce.* Londres, Harvard University Press.
BUGENTHAL, D. y cols. (1989): "Perceived control over care-giving outcomes". *Developmental Psychology.* 25, págs. 532-539.
BUHRMESTER, D. (1990): "Intimacy of friendship, interpersonal competence, and adjustment during pre-adolescence and adolescence". *Child Development.* 61, págs. 1101-1111.
— y FURMAN, W. (1987): "The development of companionship and intimacy". *Child Development.* 58, págs. 1101-1113.
BULCROFT, R. (1991): "The value of physical change in adolescence". *Journal of Youth and Adolescence.* 20, págs. 89-106.
BUNDENSANSTALT FÜR ARBEIT (1994): *Arbeitmarkst: 1994.* Amtliche Nachrichten der Bundesanstalt für Albeit, 43. Nurenberg: BfA, Sondernummer.
BYNNER, J., CHISHOLM, L. y FURLONG, A. (Eds.) (1997): *Youth, citizenship and social change in a European context.* Aldershot, Ashgate Publishing.
CAPALDI, D. y PATTERSON, G. (1991): "Relation of parental transitions to boys' adjustment problems". *Developmental Psychology.* 27, págs. 489-504.
CARLE, J. (1987): "Youth unemployment – individual and societal consequences, and new research approaches". *Social Science and Medicine.* 25.
CASS, V. (1984): "Homosexual identity: a concept in need of definition". *Journal of Homosexuality.* 9, págs. 105-126.
CHAO, R. (1994): "Beyond parental control and authoritarian parenting style: understanding Chinese parenting through the cultural notions of training". *Child Development.* 65, páginas 1111-1119.
CHARLTON, J. (1995): "Trends and patterns in suicide in England and Wales". *International Journal of Epidemiology.* 24, págs. 45-52.

© Ediciones Morata, S. L.

CHASE-LANSDALE, L., BROOKS-GUNN, J. y PAIKOFF, B. (1991): "Research and programmes for adolescent mothers: missing links and future promises". *Family relations.* 40, páginas 396-404.
—, BROOKS-GUNN, J. y ZAMSKY, E. (1994): "Young African-American multigenerational families in poverty: quality of mothering and grand-mothering. *Child Development.* 65, págs. 373-393.
—, WAKSCHALG, L. y BROOKS-GUNN, J. (1995): "A psychological perspective on the development of caring in children and youth: the role of the family". *Journal of Adolescence.* 18, págs. 515-556.
CHISHOLM, L. y HURRELMANN, K. (1995): "Adolescents in modern Europe: pluralized transition patterns and their implications for personal and social risks". *Journal of Adolescence.* 18, págs. 129-158.
CHITTY, C. (1989): *Towards a new educational system: a victory for the new right?* Londres, Falmer.
CHRISTOPHER, J., NANGLE, D. y HANSEN, D. (1993): "Social-skills interventions with adolescents: current issues and procedures". *Behaviour Modification.* 17, págs. 314-338.
CHURCHILL, R., ALLEN, J., DENMAN, S., FIELDING, K., WILLIAMS, D., HOLLIS, C., WILLIAMS, J., VON FRAGSTEIN, M. y PRINGLE, M. (1997): *Factors influencing the use of general practice based health services by teenagers.* Nottingham, School of Medicine, University of Nottingham.
CLAES, M. (1998): "Adolescents' closeness with parents, siblings, and friends in three countries: Canada, Belgium and Italy". *Journal of Youth and Adolescence.* 27, páginas 165-184.
— y AYERS, M. (1992): "Friendship similarity during early adolescence". *Journal of Psychology.* 126, págs. 393-405.
CLARKE, R. (Ed.) (1992): *Situational crime prevention.* Nueva York, Harrow & Heston.
CLAUSEN, J. (1975): "The social meaning of differential physical and sexual maturation". En DRAGASTIN, S. y ELDER, G. (Eds.) *Adolescence in the life cycle.* Nueva York, John Wiley.
— (1991): "Adolescent competence and the shaping of the life course". *American Journal of Sociology.* 96, págs. 805-842.
COAKLEY, J. y WHITE, A. (1992): "Making decisions: gender and sport participation among British adolescents". *Sociology of Sport Journal.* 9, págs. 20-35.
COCKETT, M. y TRIPP, J. (1994): *The Exeter family study.* Exeter, University of Exeter.
COGGANS, N. y MCKELLAR, P. (1994): "Drug use among peers: peer pressure or peer preference?" *Drugs: Education, Prevention and Policy.* 1, págs. 15-26.
—, SHEWAN, D., HENDERSON, M., DAVIES, J. y O'HAGAN, F. (1990): *National evaluation of drug education in Scotland: final report.* Edimburgo, Scottish Education Department.
COIE, J. y DODGE, K. (1983): "Continuities and changes in children's social status: a five year long longitudinal study". *Merrill-Palmer Quarterly.* 29, págs. 261-282.
COLEMAN, J. (1974): *Relationships in adolescence.* Londres, Routledge & Kegan Paul.
— (1978): "Current contradictions in adolescent theory". *Journal of Youth and Adolescence.* 7, págs. 1-11.
— (1990): *Teenagers and divorce.* Brighton, Sussex, Trust for the Study of Adolescence.
— (1995): *Teenagers and sexuality.* Londres, Hodder & Stoughton.
— (1996): "Adolescents and suicide". En WILLIAMS, R. y MORGAN, G. (Eds.) *Suicide prevention: the challenge confronted.* Londres, HMSO.
— (1997a): *Key data on adolescence.* Brighton, Sussex, Trust for the Study of Adolescence.
— (1997b): "The parenting of adolescents in Britain today". *Children and Society.* 11, páginas 45-52.
— y COLEMAN, E. (1984): "Adolescent attitudes to authority". *Journal of Adolescence.* 7, páginas 131-141.

© Ediciones Morata, S. L.

COLEMAN, J. y DENNISON, C. (1998): "Teenage parenthood: a review". *Children and Society.* 12, págs. 306-314.
— y ROKER, D. (Eds.) (1998): *Teenage sexuality: health, risk and education.* Londres, Harwood Academic Press.
— y WARREN-ADAMSON, C. (Eds.) (1992): *Youth policy for the 1990s.* Londres, Routledge.
COLES, B. (1995): *Youth and social policy.* Londres, UCL Press.
— (1997): "Vulnerable youth and processes of social exclusion". En BYNNER, J., CHISHOLM, L. y FURLONG, A. (Eds.) *Youth, citizenship and social change in a European context.* Aldershot, Ashgate Publishing.
COLEY, R. y CHASE-LANSDALE, L. (1998): "Adolescent pregnancy and parenthood: recent evidence and future directions". *American Psychologist.* 53, págs. 152-166.
COLLINS, W. t REPINSKI, D. (1994): "Relationships during adolescence: continuity and change in interpersonal perspective". En MONTEMAYOR, R., ADAMS, G. y GULLOTTA, T. (Eds.) *Personal relationships during adolescence.* Londres, Sage.
COMPAS, B. (1987): "Coping with stress during childhood and adolescence". *Psychological Bulletin.* 101, págs. 393-403.
— (1995): "Promoting successful coping during adolescence". En RUTTER, M. (Ed.) *Psychosocial disturbances in young people.* Cambridge, G. B., Cambridge University Press.
— y WAGNER, B. (1991): "Psychosocial stress during adolescence: intrapersonal and interpersonal processes". En COLTEN, M. y GORE, S. (Eds.) *Adolescent stress: causes and consequences.* Nueva York, Aldine De Gruyter.
—, MALCARNE, V. y FONDACARO, K. (1988): "Coping with stressful events in older children and young adolescents". *Journal of Consulting and Clinical Psychology.* 56, págs. 405-411.
—, OROSAN, P. y GRANT, K. (1993): "Adolescent stress and coping: implications for psychopathology in adolescence". *Journal of Adolescence.* 16, págs. 331-349.
—, BANEZ, G., MALCARNE, V. y WORSHAM, N. (1991): "Perceived control and coping with stress: a developmental perspective". *Journal of Social Issues.* 47, págs. 23-34.
CONGER, R., PATTERSON, G. y GE, X. (1995): "It takes two to replicate: a mediational model for the impact of parents' stress on adolescent adjustment". *Child Development.* 66, páginas 80-97.
—, GE, X., ELDER, G. y SIMMONS, R. (1994): "Economic stress, coercive family process, and developmental problems of adolescents". *Child Development.* 65, págs. 541-561.
CONNELL, R. (1971): *The child's construction of politics.* Carleton, Virginia, Melbourne University Press.
CONRAD, D. y HEDIN, D. (1982): "The impact of experiential education on adolescent development". En CONRAD, D. y HEDIN, D. (Eds.) *Youth participation and experiential education.* Nueva York, Haworth Press.
COOPER, C. (1994): "Cultural perspectives on continuity and change in adolescent relationships". En MONTEMAYOR, R., ADAMS, G. y GULLOTTA, T. (Eds.) *Personal relationships during adolescence.* Londres, Sage.
CORLYON, J. y MCGUIRE, C. (1997): *Young parents in public care.* Londres, National Children's Bureau.
COSTELLO, E. (1989): "Child psychiatric disorders and their correlates: a primary care paediatric sample". *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry.* 28, págs. 851-855.
COTE, J. (1996): "Sociological perspectives on identity formation: the culture-identity link and identity capital". *Journal of Adolescence.* 19, págs. 417-428.
— (1997): "An empirical test of the identity capital model". *Journal of Adolescence.* 20, páginas 577-598.
COTTERELL, J. (1996): *Social networks and social influences in adolescence.* Londres, Routledge.
COWIE, H. y RUDDUCK, J. (1990): "Learning from one another: the challenge". En FOOT, H., MORGAN, M. y SHUTE, R. (Eds.) *Children helping children.* Chichester, John Wiley & Sons.

© Ediciones Morata, S. L.

COYLE, A. (1991): "The construction of gay identity". Tesis doctoral inédita. University of Surrey.
— (1993): "A Study of psychological well-being among gay men using the GHQ-30". *British Journal of Clinical Psychology.* 32, págs. 218-220.
— (1998): "Developing lesbian and gay identity in adolescence". En COLEMAN, J. y ROKER, D. (Eds.) *Teenage sexuality: health, risk and education.* Londres, Harwood Academic Press.
CROCKETT, L., LOSOFF, M. y PETERSEN, A. (1984): "Perceptions of the peer group and friendship in early adolescence". *Journal of Early Adolescence.* 4, págs. 155-181.
—, BINGHAM, C., CHOPAK, J. y VICARY, J. (1996): "Timing of first sexual intercourse: the role of social control, social learning and problem behaviour". *Journal of Youth and Adolescence.* 25, págs. 89-112.
CROSS, M., WRENCH, J. y BARNETT, S. (1990): *Ethnic minorities and the careers service.* Londres, Department of Employment.
CSIKSZENTMIHALYI, M. y LARSON, R. (1984): *Being adolescent: conflict and growth in the teenage years.* Nueva York, Basic Books.
—, LARSON, R. y PRESCOTT, S. (1977): "The ecology of adolescent activity and experience". *Journal of Youth and Adolescence.* 6, págs. 281-294.
DAMON, W. y LERNER, R. (Eds.) (1998): *Handbook of child psychology: Vol. 1.* Nueva York, John Wiley.
D'AUGELLI, A. y HERSHBERGER, S. (1993): "Lesbian, gay and bisexual youth in community settings". *Americal Journal of Community Psychology.* 21, págs. 421-448.
DAVIES, E. y FURNHAM, A. (1986): "The dieting and body shape concerns of adolescent females". *Journal of Child Psychology and Psychiatry.* 27, págs. 417-428.
DAVIES, J. y COGGANS, N. (1991): *The facts about adolescent drug abuse.* Londres, Cassell.
DAVIS, J. (1990): *Youth and the condition of Britain: images of adolescent conflict.* Londres, Athlone Press.
DEKOVIC, M. y MEEUS, W. (1997): "Peer relations in adolescence: effects of parenting and adolescents' self-concept". *Journal of Adolescence.* 20, págs. 163-176.
DENNEHY, A., SMITH, L. y HARKER, P. (1997): *Not to be ignored: young people, poverty and health.* Londres, Child Povery Action Group.
DENNISON, C. y COLEMAN, J. (1998a): "Teenage motherhood: experiences and relationships". En CLEMENT, S. (Ed.) *Psychological perspectives on pregnancy and childbirth.* Edimburgo, Churchill Livingstone.
— y COLEMAN, J. (1998b): *Adolescent motherhood: the relation between a young mother and her mother.* Informe de investigación. Brighton, Trust for the Study of Adolescence.
DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT (DfEE) (1933): "International statistical comparisons of the participation in education and training of 16 to 18 year olds". *Statistical Bulletin.* Londres, págs. 19-93.
— (DfEE) (1994): *Employment Gazette.* 102. Londres.
DEROSIER, M., KUPERSMIDT, J. y PATTERSON, C. (1994): "Children's academic and behavioural adjustment as a function of the chronicity and proximity of peer rejection". *Child Development.* 65, págs. 1799-1813.
DIAMOND, A. y GODDARD, E. (1995): *Smoking among secondary school children in 1994.* Londres, HMSO.
DISHION, T., PATTERSON, G. y KAVANAGH, K. (1992): "An experimental test of the coercion model: linking theory, measurement, and intervention". En MCCORD, J. y TREMBLAY, R. (Eds.) *Preventing anti-social behaviour.* Nueva York, Guilford.
DOHRENWEND, B. y DOHRENWEND, B. (Eds.) (1974): *Stressful life events, their nature and effects.* Nueva York, John Wiley.
DORNBUSCH, S., HERMAN, M. y MORLEY, J. (1996): "Domains of adolescent achievement". En ADAMS, G., MONTEMAYOR, R. y GULLOTTA, T. (Eds.) *Psychosocial development during adolescence: progress in developmental contextualism.* Londres, Sage.

© Ediciones Morata, S. L.

DORNBUSCH, S., RITTER, P., LIEDERMAN, P. y FRALEIGH, M. (1987): "The relation of parenting style to adolescent school performance". *Child Development.* 58, págs. 1244-1257.
DOUVAN, E. y ADELSON, J. (1966): *The adolescent experience.* Nueva York, John Wiley.
DOWNS, W. y ROSE, S. (1991): "The relationship of adolescent peer groups to the incidence of psychosocial problems". *Adolescence.* 26, págs. 473-492.
DREW, D., GRAY, J. y SIME, N. (1992): *Against the odds: the education and labour market experiences of black young people.* Sheffield, Employment Department.
DRURY, J., CATAN, L., DENNISON, C. y BRODY, R. (1998): "Exploring teenagers' accounts of bad communication: a new basis for intervention". *Journal of Adolescence.* 21, páginas 177-196.
DUBOIS, D. y HIRSCH, B. (1993): "School/non-school friendship patterns in early adolescence". *Journal of Early Adolescence.* 13, págs. 102-122.
DUNNE, M., DONALD, M., LUCKE, J., NILSON, R. y RAPHAEL, B. (1993): *National HIV/AIDS Evaluation and Survey in Australian secondary schools.* Camberra, Commonwealth Department of Health.
DUNPHY, D. (1972): "Peer group socialisation". En HUNT, F. (Ed.) *Socialisation in Australia.* Sydney, Angus & Robertson.
DURBIN, D., DARLING, N. y STEINBERG, L. (1993): "Parenting style and peer group membership". *Journal of Research on Adolescence.* 3, págs. 87-100.
DURKIN, K. (1995): *Developmental social psychology.* Oxford, Blackwell.
EAST, P. y FELICE, M. (1996): *Adolescent pregnancy and parenting.* Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.
—, LERNER, R., LERNER, J., SONI, R. y JACOBSON, L. (1992): "Early adolsecent-peer group fit, peer relations, and psychological competence: a short-term longitudinal study". *Journal of Early Adolescence.* 12, págs. 132-152.
ECCLES, J., FLANAGAN, C., LORD, S., MIDGLEY, C., ROESER, R. y YEE, D. (1996): "Schools, families and early adolescents: what are we doing wrong and what can we do instead?" *Developmental and Behavioural Paediatrics.* 17, págs. 267-276.
EDER, D. (1985): "The cycle of popularity: interpersonal relations among female adolescents". *Sociology and Education.* 58, págs. 154-165.
EGERTON, M. y HALSEY, A. (1993): "Trends in social class and gender in access to higher education in Britain". *Oxford Review of Education.* 19, págs. 183-196.
EICHER, J., BAIZERMAN, S. y MICHELMANN, J. (1991): "Adolescent dress, Part II: a qualitative study of suburban high school students". *Adolescence.* 26, págs. 678-686.
EISENBERG, N. (1990): "Prosocial development in early and mid-adolescence". En MONTEMAYOR, R., ADAMS, G. y GULLOTTA, T. (Eds.) *From chidhood to adolescence.* Londres, Sage.
—, CARLO, G., MURPHY, B. y VAN COURT, P. (1995): "Prosocial development in late adolescence: a longitudinal study". *Child Development.* 66, págs. 1179-1197.
ELDER, G. (1974): *Children of the Great Depression.* Chicago, University of Chicago Press.
— y CASPI, A. (1988): "Human development and social change: an emerging perspective on the life course". En BOLGER, N., CASPI, A., DOWNEY, G. y MOOREHOUSE, M. (Eds.) *Persons in context: developmental processes.* Cambridge, Cambridge University Press.
ELKIN, F. (1960): *The child and society: the process of socialisation.* Nueva York, John Wiley. (Trad. cast.: *El niño y la sociedad.* Barcelona, Paidós, 1980, 5.ª ed.)
ELKIND, D. (1966): "Conceptual orientation shifts in children and adolescents". *Child Development.* 37, págs. 493-498.
— (1967): "Egocentrism in adolescence". *Child Development.* 38, págs. 1025-1034.
— y BOWEN, R. (1979): "Imaginary audience behaviour in children and adolescents". *Developmental Psychology.* 15, págs. 38-44.
ELLIOTT, D., HUIZINGA, D. y AGETON, S. (1985): *Explaining delinquency and drug use.* Beverley Hills, CA, Sage.

© Ediciones Morata, S. L.

EMLER, N. y REICHER, S. (1995): *Adolescence and delinquency.* Oxford, Blackwell.
ENRIGHT, R., SHUKLA, D. y LAPSLEY, D. (1980): "Adolescent egocentrism – sociocentrism and self-consciousness". *Journal of Youth and Adolescence.* 9, págs. 101-116.
EPSTEIN, R., RICE, P. y WALLACE, P. (1989): "Teenagers' health concerns: implications for primary health care professionals". *Journal of the Royal College of General Practitioners.* 39, págs. 247-249.
ERIKSON, E. (1968): *Identity, youth and crisis.* Nueva York, Norton. (Trad. cast.: *Identidad, juventud y crisis.* Madrid, Taurus, 1985, 2.ª ed.)
ERWIN, P. y CALEV, A. (1984): "Beauty: more than skin deep?" *Journal of Social and Personal Relationships.* 1, págs. 359-361.
EUROPEAN SPORTS CHARTER (1975): *'Sport for all' charter.* Bruselas, European Sports Ministers' Conference.
EVANS, C. y EDER, D. (1993): "'No exit': processes of social isolation in the middle school". *Journal of Contemporary Ethnography.* 22, págs. 139-170.
EVELETH, P. y TANNER, J. (1977): *Worldwide variation in human growth.* Cambridge, Cambridge University Press.
— y TANNER, J. (1990): *Worldwide variation in human growth:* 2.ª ed. Cambridge, Cambridge University Press.
FACIO, A. y BATISTUTA, M. (1998): "Latins, Catholics and from the far south: Argentinian adolescents and their parents". *Journal of Adolescence.* 21, págs. 49-68.
FARRELL, C. (1978): *My mother said... the way young people learn about sex and birth.* Londres, Routledge & Kegan Paul.
FARRINGTON, D. (1989): "Self-reported and official offending from adolescence to adulthood". En KLEIN, M. (Ed.) *Cross-national research in self-reported crime and delinquency.* Dordrecht, Kluwer.
— (1995): "The challenge of teenage antisocial behaviour". En RUTTER, M. (Ed.) *Psychosocial disturbances in young people: challenges for prevention.* Cambridge, Cambridge University Press.
FEATHER, N. y O'BRIEN, G. (1986): "A longitudinal study of the effects of employment and unemployment on school-leavers". *Journal of Occupational Psychology.* 59, páginas 121-144.
FEIRING, C. (1996): "Concepts of romance in 15-year-old adolescents". *Journal of Research on Adolescence.* 6, págs. 181-200.
— y LEWIS, M. (1993): "Do mothers know their teenagers' friends? Implications for individuation in early adolescence". *Journal of Youth and Adolescence.* 22, págs. 337-354.
FELDMAN, S. y ELLIOTT, G. (1990): *At the threshold: the developing adolescent.* Cambridge, MA, Harvard University Press.
—, ROSENTHAL, D., BROWN, N. y CANNING, R. (1995): "Predicting sexual experience in adolescent boys from peer rejection and acceptance during childhood". *Journal of Research on Adolescence.* 5, págs. 387-412.
FELSON, R. (1985): "Reflected appraisal and the development of self". *Social Psychology Quarterly.* 48, págs. 71-78.
FERGUSSON, D. y LYNSKEY, M. (1996): "Adolescent resiliency to family adversity". *Journal of child Psychology and Psychiatry.* 37, págs. 281-292.
—, HORWOOD, L. y LYNSKEY, M. (1994): "The childhoods of multiple problem adolescents: a 15 year longitudinal study". *Journal of Child Psychology and Psychiatry.* 35, páginas 1123-1140.
—, LYNSKEY, M. y HORWOOD, J. (1997): "The effects of unemployment on juvenile offending". *Criminal Behaviour and Mental Health.* 7, págs. 49-68.
FERRI, E. (1984): *Step children: a national study.* Windsor, NFER-Nelson.
FISHER, S. (1995): "The amusement arcade as a social space for adolescents". *Journal of Adolescence.* 18, págs. 71-86.

© Ediciones Morata, S. L.

FITZGERALD, M., JOSEPH, A., HAYES, M. y O'REGAN, M. (1995): "Leisure activities of adolescent schoolchildren". *Journal of Adolescence.* 18, págs. 349-358.
FLANAGAN, C., JONSSON, B., BOTCHEVA, L., CSAPO, B., BOWES, J., MACEK, P. y SHEBLANOVA, E. (1999): "Adolescents and the social contract: developmental roots of citizenship in seven countries". En YATES, M. y YOUNISS, J. (Eds.) *Roots of civic identity.* Cambridge, Cambridge University Press.
FLETCHER, A., DARLING, N., STEINBERG, L. y DORNBUSCH, S. (1995): "The company they keep: relation of adolescents' adjustment and behaviour to their friends perceptions of authoritative parenting". *Developmental Psychology.* 31, págs. 300-310.
FOGELMAN, K. (1976): *Britain's 16 year olds.* Londres, National children's Bureau.
FORD, N. y MORGAN, K. (1989): "Heterosexual lifestyles of young people in an English city". *Journal of Population and Social Studies.* 1, págs. 167-185.
FRASER, E. (1999): "Introduction to Special Issue on Political Education". *Oxford Review of Education.* 25, págs. 5-22.
FREEDMAN, R. (1984): "Reflections on beauty as it relates to health in adolescent females". *Women and Health.* 9, págs. 29-45.
FRYDENBERG, E. (1997): *Adolescent coping: theoretical and research perspectives.* Londres, Routledge.
— y LEWIS, R. (1993): "Boys play sport and girls turn to others: gender and ethnicity as determinants of coping". *Journal of Adolescence.* 16, págs. 253-266.
FRYER, D. (1995): "Benefit Agency? Labour market disadvantage, deprivation and mental health". *The Psychologist.* 8, págs. 265-272.
— (1997): "International perspectives on youth unemployment and mental health: some central issues". *Journal of Adolescence.* 20, págs. 333-342.
FUHRMAN, T. y HOLMBECK, G. (1995): "A contextual-moderator analysis of emotional autonomy and adjustment in adolescence". *Child Development.* 66, págs. 276-285.
FULIGNI, A. y ECCLES, J. (1993): "Perceived parent-child relationships and early adolescents' orientation towards peers". *Developmental Psychology.* 29, págs. 622-632.
FUNK, J. (1993): "Re-evaluating the impact of video games". *Clinical Pediatrics.* 32, páginas 86-90.
FURLONG, A. y CARTMEL, F. (1997): *Young people and social change.* Milton Keynes, Open University Press.
— y RAFFE, D. (1989): *Young people's routes into the labour market.* Edimburgo, Industry Department for Scotland.
—, CAMPBELL, R. y ROBERTS, K. (1990): "The effects of post-16 experiences and social class on the leisure patterns of young adults". *Leisure Studies.* 9, págs. 213-224.
FURNHAM, A. y GUNTER, B. (1989): *The anatomy of adolescence.* Londres, Routledge.
FURNTRATT, E. y MOLLER, C. (1982): *Lernprinzip erfolg.* Frankfurt, Peter Lang.
FURSTENBERG, F., BROOKS-GUNN, J. y CHASE-LANSDALE, L. (1989): "Teenage pregnancy and child-bearing". *American Psychologist.* 44, págs. 313-320.
GAONI, L., COUPER BLACK, Q. y BALDWIN, S. (1998): "Defining adolescent behaviour disorder: an overveiw". *Journal of Adolescence.* 21, págs. 1-14.
GARDNER, H. (1984): *Frames of mind.* Londres, Heinemann. (Trad. cast.: *Estructuras de la mente: la teoría de las múltiples inteligencias.* México, Fondo de Cultura Económica, 1987.)
GARMEZY, N. y RUTTER, M. (1983): *Stress, coping and development in childhood.* Nueva york, McGraw-Hill.
GARNEFSKI, N. y DIEKSTRA, R. (1997): "Adolescents from one parent, stepparent, and intact families: emotional problems and suicide attempts". *Journal of Adolescence.* 20, páginas 201-208.
GAVIN, L. y FURMAN, W. (1996): "Adolescent girls' relationshiops with mothers and best friends". *Child Development.* 67, págs. 375-386.

© Ediciones Morata, S. L.

GECAS, V. y SEFF, M. (1990): "Families and adolescents: a review of the 1980s". *Journal of Marriage and the Family.* 52, págs. 941-958.
GEORGE, T. y HARTMANN, D. (1996): "Friendship networks of unpopular, average, and popular children". *Child Development.* 67, págs. 2301-2316.
GIBSON-KLINE, J. (1996): *Adolescence: from crisis to coping.* Oxford, Butterworth-Heinemann.
GILANI, N. (1995): "A stuy of mother-daughter relationships in two cultures". Tesis doctoral inédita. University of Sussex.
GILES, D. y EYLER, J. (1994): "The impact of a college community service laboratory on students personal, social and cognitive outcomes". *Journal of Adolescence.* 17, páginas 327-340.
GILLIGAN, C. (1982): *In a different voice.* Cambridge, MA, Harvard University Press. (Trad. cast.: *La moral y la teoría. Psicologías del desarrollo femenino.* México, Fondo de Cultura Económica, 1985.)
— y BELENKY, M. (1980): "A naturalistic study of abortion decisions". En SELMAN, R. y YANDO, R. (Eds.) *Clinical-developmental psychology.* San Francisco, CA, Jossey-Bass.
—, LYONS, N. y HANMER, T. (1990): *Making connections: the relational worlds of adolescent girls at Emma Willard School.* Cambridge, MA, Harvard University Press.
GINN, J. y ARBER, S. (1995): "Only connect: gender relations and ageing". En ARBER, S. y GINN, J. (Eds.) *Connecting gender and ageing: a sociological approach.* Milton Keynes, Open University Press.
GJERDE, P. y SHIMIZU, H. (1995): "Family relationships and adolescent development in Japan". *Journal of Research on Adolescence.* 5, págs. 281-318.
GLENDINNING, A., LOVE, J., SHUCKSMITH, J. y HENDRY, L. (1992): "Adolescence and health inequalities: extensions to McIntyre and West". *Social Science and Medicine.* 35, páginas 679-687.
GLYPTIS, S. (1989): *Leisure and unemployment.* Milton Keynes, Open University Press.
GODDARD, E. (1989): *Smoking among secondary school children in 1988.* Londres, OPCS Social Survey Division. HMSO.
— (1996): *Teenage drinking in 1994.* Londres, HMSO.
GOFTON, L. (1990): "On the town: drink and the new lawlessness". *Youth and Policy.* 29, páginas 33-39.
GOGGIN, M. (1995): "Gay and lesbian adolescence". En MOORE, S. y ROSENTHAL, D. (Eds.) *Sexuality in adolescence.* Londres, Routledge.
GOLDING, J. (1987): "Smoking". En COX, B. (Ed.) *The health and lifestyle survey.* Cambridge, The Health Promotion Research Trust.
GOLDMAN, R. y GOLDMAN, J. (1988): *'Show me yours' – understanding children's sexuality.* Ringwood, Australia, Penguin.
GOLOMBOK, S. y FIVUSH, C. (1994): *Gender development.* Cambridge, Cambridge University Press.
GOODNOW, J. y COLLINS, A. (1990): *Development according to parents.* Hillsdale, NJ, Lawence Erlbaum.
GOODYER, I. (1994): "Development psychopathology: the impact of recent life events in anxious and depressed school-age children". *Journal of the Royal Society of Medicine.* 87, págs. 327-329.
GOOSENS, L. y MARCOEN, A. (1999a): "Relationshiops during adolescence: constructive versus negative themes and relational dissatisfaction". *Journal of Adolescence.* 22, páginas 49-64.
— y MARCOEN, A. (1999b): "Adolescent loneliness, self-reflection and identity: from individual differences to developmental processes". En ROTENBERG, K. y HYMEL, S. (Eds.) *Loneliness in childhood and adolescence.* Nueva York, Cambridge University Press.

© Ediciones Morata, S. L.

GOOSSENS, L., SEIFFGE-KRENKE, I. y MARCOEN, A. (1992): "The many faces of adolescent egocentrism: a European replication". Trabajo presentado en la Society of Research on Adolescence conference, Washington, DC.

—, MARCOEN, A., VAN HEES, S. y VAN DE WOESTIJNE, O. (1998): "Attachment style and loneliness in adolescence". *European Journal of Psychology of Education.* 13, págs. 529-542.

GORE, S. y ECKENRODE, J. (1994): "Context and process in research on risk and resilience". En HAGGERTY, R., SHERROD, L., GARMEZY, N. y RUTTER, M. (Eds.) *Stress, risk and resilience in children and adolescents.* Cambridge, Cambridge University Press.

GOTTFREDSON, M. y HIRSHI, T. (1990): *A general theory of crime.* Stanford, CA, Stanford University Press.

GRABER, J. y BROOKS-GUNN, J. (1996): "Transitions and turning points: navigating he passage from childhood through adolescence". *Developmental Psychology.* 32, páginas 768-776.

GRAHAM, J. y BOWLING, B. (1995): *Young people and crime.* Home Office Research Study N.º 145. Londres, Home Office.

GREENBERGER, E. (1984): "Defining psychosocial maturity in adolescence". En KAROLY, P. y STEFFEN, J. (Eds.) *Adolescent behaviour disorders.* Lexington, MA, Heath.

—y O'NEILL, R. (1990): "Parents' concerns about the child's development: implications for fathers' and mothers' well-being and attitudes to work". *Journal of Marriage and the Family.* 56, págs. 621-630.

GRIFFIN, C. (1993): *Representations of youth.* Londres, Polity Press.

GRIFFITHS, M. (1995): *Adolescent gambling.* Londres, Routledge.

GROB, A. (1998): "Dynamics of perceived control across adolescence and adulthood". En PERRIG, W. y GROB, A. (Eds.) *Control of human behaviour: mental processes and awareness.* Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.

GROTEVANT, H. y COOPER, C. (1985): "Patterns of interaction in family relationships and the development of identity exploration in adolescence". *Child Development.* 56, páginas 415-428.

— y COOPER, C. (1986): "Individuation in family relationships: a perspective on individual differences in the development of identity and role-taking skill in adolescence". *Human Development.* 29, págs. 82-100.

— y COOPER, C. (1998): "Individuality and connectedness in adolescent development: review and prospects for research on identity, relationships and context". En SKOE, E. y VON DER LIPPE, A. (Eds.) *Personality development in adolescence: a cross-national and lifespan perspective.* Londres, Routledge.

GRUNEBAUM, H. y SOLOMON, L. (1987): "Peer relationships, self-esteem and the self". *International Journal of Group Psychotherapy.* 37, págs. 475-511.

GUNNELL, D., PETERS, T., KAMMERLING, R. y BROOKS, J. (1995): "Relation between parasuicide, suicide, psychiatric admissions and socio-economic deprivation". *British Medical Journal.* 311, págs. 226-230.

HACKETT, C. (1997): "Young people and political participation". En ROCHE, J. y TUCKER, S. (Eds.) *Youth in society.* Londres, Sage.

HAGELL, A. y NEWBURN, T. (1996): "Family and social contexts of adolescent re-offenders". *Journal of Adolescence.* 19, págs. 5-18.

HAGGERTY, R., SHERROD, L., GARMEZY, N. y RUTTER, M. (Eds.) (1994): *Stress, risk and resilience in children and adolescents: processes, mechanisms and interventions.* Cambridge, Cambridge University Press.

HALE, S. (1990): "A global developmental trend in cognitive processing speed". *Child Development.* 61, págs. 653-663.

HALSEY, A. (1992): *Opening wide the doors of higher education.* Documento de instrucciones n.º 6. Londres, National Commission on Education.

© Ediciones Morata, S. L.

HAMMER, T. (1996): "History dependence in youth unemployment". *European Sociological Review.* 13, págs. 17-33.
HANSEN, D., GIACOLETTI, A. y NANGLE, D. (1995): "Social interactions and adjustment". En VAN HASSELT, V. y HERSEN, M. (Eds.) *Handbook of adolescent psychopathology: a guide to diagnosis and treatment.* Nueva York, Lexington Books.
HANSON, S. (1988): "Divorced fathers with custody". En BRONSTEIN, P. y COWAN, C. (Eds.) *Fatherhood today: men's changing role in the family.* Chichester, Wiley.
HARLAN, W., HARLAN, E. y GRILLO, C. (1980): "Secondary sex characteristics of girls 12 to 17 years of age: the US Health Examination Survey", *Journal of Pediatrics.* 96, páginas 1074-1078.
HARRINGTON, R. (1995): "Depressive disorder in adolescence". *Archives of Disease in Childhood.* 72, págs. 193-195.
HARRIS, C. (1993): *The family and industrial society.* Londres, Allen & Unwin. (Trad. cast.: *Familia y sociedad industrial.* Barcelona, Península, 1986.)
HART, D. y FEGLEY, S. (1995): "Prosocial behaviour and caring in adolescence". *Child Development.* 66, págs. 1346-1359.
—, YATES, M., FEGLEY, S. y WILSON, G. (1996): "Moral commitment in inner-city adolescents". En KILLEN, M. y HART, D. (Eds.) *Morality in everyday life: developmental perspectives.* Nueva York, Cambridge University Press.
HARTER, S. (1988): "The construction and conservation of the self: James and Cooley revisited". En LAPSLEY, D. y POWER, F. (Eds.) *Self, ego and identity.* Nueva York, Springer-Verlag.
— (1989): "Causes, correlates, and the functional role of global self-worth: a life-span perspective". En KOLLIGIAN, J. y STERNBERG, R. (Eds.) *Perceptions of competence and incompetence across the life-span.* New Haven, CT, Yale University Press.
— (1990): "Self and identity development". En FELDMAN, S. y ELDER, G. (Eds.) *At the threshold: the developing adolescent.* Cambridge, MA, Harvard University Press.
— y MONSOUR, A. (1992): "Developmental analysis of conflict caused by opposing attributes in the adolescent self-portrait". *Developmental Psychology.* 28, págs. 251-260.
HARTUP, W. (1996): "The company they keep: friendships and their developmental significance". *Child Development.* 67, págs. 1-13.
HASKEY, J. (1996): "Population review 6: families and households in Great Britain". *Population Trends.* 85, págs. 7-24.
HATFIELD, E. y SPRECHER, S. (1986): "Measuring passionate love in intimate relationships". *Journal of Adolescence.* 9, págs. 383-410.
HAUSER, S. y BOWLDS, M. (1990): "Stress, coping and adaptation". En FELDMAN, S. y ELLIOTT, G. (Eds.) *At the threshold: the developing adolescent.* Cambridge, MA, Harvard University Press.
—, BOOK, B., HOULIHAN, J., POWERS, S. y NOAM, G. (1987): "Sex differences within the family: studies of adolescent and family interaction". *Journal of Youth and Adolescence.* 16, págs. 199-213.
HAWTON, K. (1992): "By their own hand: suicide is increasing rapidly in young men". *British Medical Journal.* 304, pág. 1000.
—, FAGG, J. y SIMKIN, S. (1996): "Deliberate self-poisoning and self-injury in adolescents: a study of characteristics and trends in Oxford: 1976-1989". *British Journal of Psychiatry.* 169, págs. 202-208.
—, FAGG, J., SIMKIN, S. y BALE, L. (1999): "Deliberate self-harm in adolescents in Oxford: 1985-1995". *Journal of Adolescence.* (e.p.)
HEAVEN, P. (1994): *Contemporary adolescence.* Londres, Macmillan.
— (1996): *Adolescent health: the role of individual differences.* Londres, Routledge.
HENDRY, L. (1983): *Growing up and going out.* Londres, Pergamon.
— (1987): "Young people: from school to unemployment?" En FINEMAN, S. (Ed.) *Unemployment: personal and social consequences.* Londres, Tavistock.

© Ediciones Morata, S. L.

HENDRY, L. (1992): "Sports and leisure". En COLEMAN, J. y WARREN-ADAMSON, C. (Eds.) *Youth policy in the 1990s.* Londres, Routledge.
— (1993): "Learning the new 3 Rs". *Aberdeen University Review.* 189, págs. 33-51.
— y KLOEP, M. (1996): "Is there life beyond 'flow'?" Conclusiones del V Congreso bianual de la EARA, University of Liege, Mayo 1996.
— y SINGER, F. (1981): "Sport and the adolescent girl: a case study of one comprehensive school". *Scottish Journal of Physical Education.* 9, págs. 19-29.
—, GLENDINNING, A., REID, M. y WOOD, S. (1998): *Lifestyles, health and health concerns of rural youth: 1996-1998.* Report to Department of Health, Scottish Office. Edimburgo.
—, ROBERTS, W., GLENDINNING, A. y COLEMAN, J. (1992): "Adolescents' perceptions of significant individuals in their lives". *Journal of Adolescence.* 15, págs. 255-270.
—, SHUCKSMITH, J., LOVE, J. y GLENDINNING, A. (1993): *Young people's leisure and lifstyles.* Londres, Routledge.
HENGELLER, S., CUNNINGHAM, P., PICKREL, S. y BRONDINO, M. (1996):"Multi-systemic therapy: an effective violence prevention approach for serious juvenile offenders". *Journal of Adolescence.* 19, págs. 47-62.
HERMANN-GIDDENS, M., SLORA, E. y WASSERMAN, R. (1997): "Secondary sexual characteristics and menses in young girls seen in office practice". *Paediatrics.* 99, págs. 505-512.
HERRENKOHL, E., HERRENKOHL, R. y EGOLF, B. (1994): "Resilient early school-age children from maltreating homes: outcomes in late adolescence". *American Journal of Orthopsychiatry.* 64, págs. 301-309.
HETHERINGTON, M. (1993): "An overview of the Virginia longitudinal study of divorce and remarriage with a focus on early adolescence". *Journal of Family Psychology.* 7, páginas 39-56.
— y CLINGEMPEEL, W. (1992): "Coping with marital transitions: a family systems perspective". *Monographs of the Society for Research in Child Development.* 57.
HICKMAN, P. (1997): "Is it working? The changing position of young people in the UK labour market". En ROCHE, J. y TUCKER, S. (Eds.) *Youth in society.* Londres, Sage.
HILL, J. (1988): "Adapting to menarche: familial control and conflict". En GUNNAR, M. y COLLINS, W. (Eds.) *21st Minnesota Symposium on Child Psychology.* Hilsdale, NJ, Laurence Erlbaum.
— (1993): "Recent advances in selected aspects of adolescent development". *Journal of Child Psychology and Psychiatry.* 34, págs. 69-100.
HILLIER, L., HARRISON, L. y WARR, D. (1998): "When you carry condoms all the boys think you want it': negotiating competing discourses aobut safe sex". *Journal of Adolsecence.* 21, págs. 15-30.
HIRSCH, B. y DUBOIS, D. (1989): "The school-nonschool ecology of early adolescent frienships". En BELLE, D. (Ed.) *Children's social networks and supports.* Nueva York, John Wiley.
— y DUBOIS, D. (1991): "Self-esteem in early adolescence: the identification and prediction of contrasting longitudinal trajectories". *Journal of Youth and Adolescence.* 20, páginas 53-72.
—, ENGEL-LEVY, A., DUBOIS, D. y HARDESTY, P. (1990): "The role of social environments in social support". En SARASON, B., SARASON, I. y PIERCE, G. (Eds.) *Social support: an interactional view.* Nueva York, John Wiley.
HODGSON, R. y ABBASI, T. (1995): *Effective health prevention: literature review.* Gales, Cardiff, Health Promotion.
HOFSTEDE, G. (1983): "Dimensions of national cultures in 50 countries and 3 regions". En DEREGOWSKI, J., DZURNWIECZ, S. y ANNIS, R. (Eds.) *Explications in cross-cultural psychology.* Lisse, The Netherlands, Swets & Zeitlinger.
HOGE, D., SMIT, E. y CRIST, J. (1995): "Reciprocal effects of self-concept and academic achievement in sixth and seventh grade". *Journal of Youth and Adolescence.* 24, páginas 295-314.

© Ediciones Morata, S. L.

HOGUE, A. y STEINBERG, L. (1995): "Homophily of internalised distress in adolescent peer groups". *Developmental Psychology.* 31, págs. 897-906.
HOLLAND, J., RAMANAZOGLU, C., SHARPE, S. y THOMSON, R. (1998): *The male in the head.* Londres, Tufnell Press.
HOLLAND, W. y FITZSIMONS, B. (1991): "Smoking in children". *Archives of Disease in Childhood.* 66, págs. 1269-1274.
HOLMBECK, G., PAIKOFF, R. y BROOKS-GUNN, J. (1995): "Parenting adolescents". En BORNSTEIN, M. (Ed.) *Handbook of Parenting: Vol. 1.* Mahwah, NJ, Laurence Erlbaum.
HOPE, S., POWER, C. y RODGERS, B. (1998): "The relationship between parental separation in childhood and problem drinking in adulthood". *Addiction.* 93, págs. 505-514.
HUIZINGA, D. y ELLIOTT, D. (1986): "Reassessing the reliability and validity of self-report measures". *Journal of Quantitative Criminology.* 2, págs. 293-327.
HUNTER, F. (1985): "Adolescents' perception of discussions with parents and friends". *Developmental Psychology.* 21, págs. 433-440.
HUNTER, J., HIGGINSON, I. y GARRALDA, E. (1996): "Systematic literature review: outcome measures for child and adolescent mental health services". *Journal of Public Health Medicine.* 18, págs. 197-206.
HURRELMANN, K. y LOSEL, F. (1990): *Health hazards in adolescence.* Nueva York, De Gruyter.
INDERBITZEN-PISARUK, H., CLAR, M. y SOLANO, C. (1992): "Correlates of loneliness in midadolescence". *Journal of Youth and Adolescence.* 21, págs. 151-168.
INHELDER, B. y PIAGET, J. (1958): *The growth of logical thinking.* Londres, Routledge & Kegan Paul. (Trad. cast.: *De la lógica del niño a la lógica del adolescente: ensayo sobre la construcción de las estructuras operatorias formales.* Barcelona, Paidós, 1996.)
IVES, R. (1990): "Sniffing out the solvent users". En ASHTON, M. (Ed.) *Drug misuse in Britain: national audit of drug misuse statistics.* Londres, Institute for the Study of Drug Dependence.
JACKSON, P. y WARR, P. (1987): "Mental health of unemployed men in different parts of England and Wales". *British Medical Journal.* 295, pág. 525.
JACKSON, S. y BOSMA, H. (1992): "Developmental research on adolescence: European perspectives for the 1990s and beyond". *British Journal of Developmental Psychology.* 10, páginas 319-338.
JACOBSON, L. y WILKINSON, C. (1994): "Review of teenage health: time for a new direction". *British Journal of General Practice.* 44, págs. 420-424.
JAFFE, M. (1998): *Adolescence.* Nueva York, John Wiley.
JAHNKE, H. y BLANCHARD-FIELDS, F. (1993): "A test of two models of adolescent egocentrism". *Journal of Youth and Adolescence.* 22, págs. 313-326.
JARVINEN, D. y NICHOLLS, J. (1996): "Adolescents' social goals: beliefs about the causes of social success, anda satisfaction in peer relations". *Developmental Psychology.* 32, páginas 435-441.
JEFFS, T. y SMITH, M. (1990): *Young people, inequality and youth work.* Londres, Macmillan.
JENKINS, J. y SMITH, M. (1990): "Factors protecting children living in disharmonious homes: maternal reports". *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry.* 29, págs. 60-69.
JENNINGS, M. y NIEMI, R. (1971): *The political character of adolescence.* Princeton, NJ, Princeton University Press.
JENNINGS, M. y NIEMI, R. (1981): *Generations and politics.* Princeton, NJ, Princeton University Press.
JESSOR, R. y JESSOR, S. (1977): *Problem behaviour and psychosocial development: a longitudinal study of youth.* Nueva York, Academic Press.
JOHNSON, A., WADSWORTH, K., WELLINGS, K. y FIELD, J. (1994): *Sexual attitudes and lifestyles.* Oxford, Blackwell.

© Ediciones Morata, S. L.

JOHNSON, M., BEEBE, T., MORTIMER, J. y SNYDER, M. (1998): "Volunteerism in adolescence: a process perspective". *Journal of Research on Adolescence.* 8, págs. 309-332.
JONES, D. y COSTIN, S. (1995): "Friendship quality during pre-adolescence and adolescence". *Merrill Palmer Quarterly.* 41, págs. 517-535.
JONES, G. (1995): *Leaving home.* Milton Keynes, Open University Press.
— y WALLACE, C. (1990): "Beyond individualisation: what sort of social change". En CHISHOLM, L., BUCHNER, P., KRUGER, H.-H. y BROWN, P. (Eds.) *Childhood, youth and social change: a comparative perspective.* Londres, Falmer.
— y WALLACE, C. (1992): *Youth, family and citizenship.* Milton Keynes, Open University Press.
JONSSON, I. y ARNMAN, G. (1991): "Skolan och klassklyftorna". En STATENS UNGDOMSRAD (Ed.) *Uppvactvilkor,* págs. 27-32. Estocolmo, Statens Ungdomsrad.
JUANG, L. y SILBEREISEN, R. (1998): "Parenting in various ecological niches and across time". Presentado en la 6.ª Biennial Conference of the EARA, Budapest, Junio.
JUNGER-TAS, J., TERLOUW, G. y KLEIN, M. (1994): *Delinquent behaviour among young people in the Western world: first results of the international self-report delinquency study.* Amsterdam, Kugler.
KAFFMAN, M. (1993): "Kibbutz youth: recent past and present". *Journal of Youth and Adolescence.* 22, págs. 573-604.
KAIL, R. (1991): "Developmental change in speed of processing during childhood and adolescence". *Psychological Bulletin.* 109, págs. 490-501.
KALAKOSKI, V. y NURMI, J.-E. (1998): "Identity and educational transitions: age differences in adolescent exploration and commitment". *Journal of Research on Adolescence.* 8, páginas 29-47.
KATCHADOURIAN, H. (1990): "Sexuality". En FELDMAN, S. y ELDER, G. (Eds.) *At the threshold: the developing adolescent.* Londres, Harvard University Press.
KEATING, D. (1990): "Adolescent thinking". En FELDMAN, S. y ELDER, G. (Eds.) *At the threshold: the developing adolescent.* Cambridge, MA, Harvard University Press.
— y SASSE, D. (1996): "Cognitive socialisation in adolescence: critical period for a critical habit of mind". En ADAMS, G., MONTEMAYOR, R. y GULLOTA, T. (Eds.) *Psychosocial development during adolescence: progress in developmental contextualism.* Londres, Sage.
KEITH, N. (1994): "School-based community service". Número especial del *Journal of Adolescence.* 17, págs. 311-409.
KIERNAN, K. (1997): *The legacy of parental divorce: social, economic and demographic experiences in adulthood.* Londres, Centre for the Analysis of Social Exclusion.
KILLEEN, D. (1992): "Leaving home". En COLEMAN, J. y WARREN-ADAMSON, C. (Eds.) *Youth policy in the 1990s.* Londres, Routledge.
KINNEY, D. (1993): "From 'nerds' to 'normals': the recovery of identity among adolescents from middle school to high school". *Sociology of Education.* 66, págs. 21-40.
KIIRCHLER, E., PALMONARI, A. y POMBENI, M. (1995): "Developmental tasks and adolescents' relationships with their peers and their family". En JACKSON, S. y RODRIGUEZ-TOME, H. (Eds.) *Adolescence and its social worlds.* Hove, Erlbaum.
KLEE, H. (1991): "Sexual risk among amphetamime users: prospects for change". Trabajo presentado en la 5.ª Social Aspects of OADs Conference, Londres, Marzo.
KLEIBER, D. y RICKARDS, W. (1985): "Leisure and recreation in adolescence: limitation and potential". En WADE, M. (Ed.) *Constraints on leisure.* Springfield, IL, Charles C Thomas.
KLOEP, M. (1998): *Att vara ung I Jamtland.* Osterasen, Uddeholt.
— (1999): "Love is all you need? Focussing on adolescents' life concerns from an ecological perspective". *Journal of Adolescence.* 22, págs. 49-64.
— y HENDRY, L. (1999): "Challenges, risks and coping". En MESSER, D. y MILLAR, S. (Eds.) *Exploring developmental psychology.* Londres, Arnold.

© Ediciones Morata, S. L.

KOHLBERG, L. (1970): "Moral development and the education of adolescents". En PURNELL, R. (Ed.) *Adolescents and the American high school.* Nueva York, Holt, Rinehart & Winston.
— (Ed.) (1981): *The philosophy of moral development: Vol. 1.* San Francisco, CA, Harper & Row.
— (Ed.) (1984): *The psychology of moral development: Vol. 2.* San Francisco, CA, Harper & Row.
— y GILLIGAN, C. (1971): "Twelve to sixteen: early adolescence". *Daedalus.* 100. N.º 4, páginas 1068-1072.
— y GILLIGAN, C. (1972): "The adolescent as philosopher; the discovery of the self in a post-conventional world". En KAGAN, J. y COLES, R. (Eds.) *Twelve to sixteen: early adolescence.* Nueva York, Norton.
— y NISAN, M. (1984): "Cultural universality of moral judgement stages: a lontigudinal study in Turkey". En KOHLBERG, L. (Ed.) *The psychology of moral development: Vol. 2.* San Francisco, CA, Harper & Row.
KOLVIN, I., MILLER, F., SCOTT, D. y FLEETING, M. (1990): *Continuities of deprivation.* Aldershot, Avebury.
KOSKY, R. (1992): "Adolescents in custody: a disciplining or disabling experience". En KOSKY, R., ESHKEVARI, H. y KNEEBONE, G. (Eds.) *Breaking out: challenges in adolescent mental health in Australia.* Camberra: Australian Government Publishing Service.
KRACKE, B. y NOACK, P. (1998): "Continuity and change in family interactions across adolescence". En HOFER, M., YOUNISS, J. y NOACK, P. (Eds.) *Verbal interactions and development in families with adolsecents.* Norwood, Ablex Publishing.
—, OEPKE, M., WILD, E. y NOACK, P. (1998): "Adolescents, families and German unification: the impact of social change on anti-foreigner and anti-democratic attitudes". En NURMI, J.-E. (Ed.) *Adolescents, cultures and conflicts.* Nueva York, Garland.
KRAFT, P. (1993): "Sexual knowledge among Norwegian adolescents". *Journal of Adolescence.* 16, págs. 3-21.
KREMER, J., TREW, K. y OGLE, S. (Eds.) (1997): *Young people's involvement in sport.* Londres, Routledge.
KRISBERG, B., SCHWARTZ, I., FISHMAN, G. y GUTTMAN, E. (1986): *The incarceration of minority youth.* Minneapolis, MN, Hubert Humphrey Institute of Public Affairs.
KROGER, J. (1985): "Relationships during adolescence: a cross-national comparison of New Zealand and United States teenagers". *Journal of Youth and Adolescence.* 8, páginas 47-56.
— (Ed.) 1993): *Discussions on ego identity.* Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.
— (1996): *Identity in adolescence: the balance between self and other.* 2.ª Ed. Londres, Routledge.
— y GREEN, K. (1996): "Events associated with identity status change". *Journal of Adolescence.* 19, págs. 477-490.
KRUGER, H. (1990): "Zwischen Verallgemeinerung und Zerfaserung: Zum Wandel der Lebensphase Jugend in der Bundesrepublik Deutschland nach 1945". En H. H. KRUGER y L. CHISHOLM (Eds.) *Kindheit und jugend im interkulturellen vergleich,* págs. 113-123. Opladen, Leske & Budrich.
KUHL, J., JARKON-HORLICK, L. y MORRISSEY, R. (1997): "Measuring barriers to help-seeking behaviour in adolescents". *Journal of Adolsecence.* 26, págs. 637-650.
KURDK, L. y FINE, M. (1994): "Family acceptance and family control as predictors of adjustment in young adolsecents: linear, curvilinear, or interactive effects?" *Child Development.* 65, págs. 1137-1146.
LAMBORN, S. y STEINBERG, L. (1993): "Emotional autonomy redux: revisiting Ryan and Lynch". *Child Development.* 64, págs. 483-499.
LAPSLEY, D. (1992): "Pluralism, virtues, and the post-Kohlbergian era in moral psychology".

© Ediciones Morata, S. L.

En POWERS, F. y LAPSLEY, D. (Eds.) *The challenge of pluralism, education, politics and values.* Notre Dame, IN, University of Notre Dame Press.
LARSON, R. (1994): "Youth organisations, hobbies and sports as developmental contexts". En SILBEREISEN, R. y TODT, E. (Eds.) *Adolescence in context: the interplay of family, school, peers and work in adjustment.* Nueva York, Springer-Verlag.
— (1997): "The emergence of solitude as a constructive domain of experience in early adolescence". *Child Development.* 68, págs. 80-93.
— y ASMUSSEN, L. (1991): "Anger, worry and hurt in early adolescence: an enlarging world of negative emotions". En COLTEN, M. y GORE, S. (Eds.) *Adolscent stress: causes and consequences.* Nueva York, Aldine D Gruyter.
— y RICHARDS, M. (1989): "The changing life space of early adolescence". *Journal of Youth and Adolescence.* 18, págs. 501-509.
—, RICHARDS, M., MONETA, G., HOLMBECK, G. y DUCKETT, E. (1996): "Changes in adolescents daily interactions with their families from ages 10 to 18: disengagement and transformation". *Developmental Psychology.* 32, págs. 744-754.
LASK, J. (1994): "Parenting in adolescence". *ACPP Review and Newsletter.* 16. 5, páginas 229-236.
LAZARUS, R. (1966): *Psychological stress and the coping process.* Nueva York, MacGraw-Hill.
— y FOLKMAN, S. (1991): *Stress, appraisal and coping.* Nueva York, Springer. (Trad. cast.: *Estrés y procesos cognitivos.* Barcelona, Martínez Roca, 1986.)
LEES, S. (1993): *Sugar and spice: sexuality and adolescent girls.* Londres, Penguin.
LEFFERT, N. y PETERSEN, A. (1995): "Patterns of development in adolescence". En RUTTER, M. y SMITH, D. (Eds.) *Psychosocial disorders in young people.* Chichester, John Wiley.
LERNER, R. (1985): "Adolescent maturational changes and psychosocial development: a dynamic interactional perspective". *Journal of Youth and Adolescence.* 14, páginas 355-372.
—, LERNER, J. y TUBMAN, J. (1989): "Organismic and contextual bases of development in adolescence". En ADAMS, G., MONTEMAYOR, R. y GULLOTTA, T. (Eds.) *Biology of adolescent behaviour and development.* Londres, Sage.
—, LERNER, J., JOVANOVIC, J., TALWAR, R. y KUCHER, J. (1991): "Physical attractiveness and psychosocial functioning among early adolescents". *Journal of Early Adolescence.* 11, páginas 300-320.
LEVESQUE, R. (1993): "The romantic experience of adolescents in satisfying love relationships". *Journal of Youth and Adolescence.* 22, págs. 219-252.
LEVITT, M., GUACCI-FRANCO, N. y LEVITT, J. (1993): "Convoys of social support in childhood and early adolescence: structure and function". *Developmental Psychology.* 29, páginas 811-818.
LEWIN, K. (1980): "Field theory and experiment in social psychology". En MUUSS, R. (Ed.) *Adolescent behaviour and society:* 3.ª ed. Nueva York, Random House.
LEYVA, F. y FURTH, H. (1986): "Compromise formation in social conflicts". *Journal of Youth and Adolescence.* 15, págs. 441-451.
LIPSEY, M. (1995): "What do we learn from 400 research studies on the effectiveness of treatment with juvenile delinquents?" En MCGUIRE, J. (Ed.) *What works? reducing reoffending.* Chichester, Wiley.
LLOYD, B. y LUCAS, K. (1997): *Smoking in adolscence: images and identities.* Londres, Routledge.
LOEBER, R. y STOUTHAMER-LOEBER, M. (1986): "Family factors as correlates and predictors of juvenile conduct problems and delinquency". En MORRIS, M. y TONRY, M. (Eds.) *Crime and justice:* Vol. 7. Chicago, University of Chicago Press.
LOWDEN, S. (1989): *Three years on: the reaction of young people to Scotland's action plan.* Edimburgo, Centre for Educational Sociology, University of Edinburgh.

© Ediciones Morata, S. L.

LYON, J. (Ed.) (1996): "Adolescents who offend". Número especial del *Journal of Adolescence.* 19, págs. 1-109.
— (1997): "Gender and crime". En KREMER, J. y TREW, K. (Eds.) *Gendered psychology.* Londres, Arnold.
MACCOBY, E. (1990): "Gender and relationships: a developmental account. *American Psychologist.* 45, págs. 513-520.
— (1998): *The two sexes: growing up apart, coming together.* Cambridge, MA, Belknap.
— y MARTIN, J. (1983): "Socialisation in the context of the family: parent-child interaction". En HETHERINGTON, E. (Ed.) *Handbook of child psychology.* Nueva York, Wiley.
MCCORD, J. (1979): "Some child-rearing antecedents of criminal behaviour in adult men". *Journal of Personality and Social Psychology.* 37, págs. 1477-1486.
MACDONALD, R. (Ed.) (1997): *Youth, the 'underclass' and social exclusion.* Londres, Routledge.
MACFARLANE, A. (1993): "Health promotion and children and teenagers" (editorial). *British Medical Journal.* 306(6870), pág. 81.
—, MCPHERSON, A., MACPHERSON, K. y AHMED, L. (1987): "Teenagers and their health". *Archives of Disease in Childhood.* 62, págs. 1125-1129.
—, BELLISSIMO, A. y NORMAN, G. (1995): "Family structure, family functioning, and adolescent well-being: the transcendent influence of parenting style". *Journal of Child Psychology and Psychiatry.* 36, págs. 847-864.
MACINTYRE, S. (1989): "West Scotland Twenty-07 Study: health in the community". En MARTIN, C. y MACQUEEN, D. (Eds.) *Readings for a new public health.* Edimburgo, Edinburgh University Press.
MACKAY, G. (1996): *Senseless acts of beauty: cultures of resistance since the 1960s.* Londres, Verso.
MAFFESOLI, M. (1996): *The time of the tribes.* Londres, Sage. (Trad. cast.: *El tiempo de las tribus. El declive del individualismo en las sociedades de masas.* Barcelona, Icaria, 1990.)
MAGNUSSON, D. y BERGMAN, L. (1990): "A pattern approach to the study of pathways from childhood to adulthood". En ROBINS, L. y RUTTER, M. (Eds.) *Straight and devious pathways from childhood to adulthood.* Cambridge, Cambridge University Press.
— y STATTIN, H. (1998): "Person-context interaction theories". En DAMON, W. y LERNER, R. (Eds.) *Handbook of child psychology:* Vol. 1. Nueva York, John Wiley.
MALMBERG, L. y TREMPALA, J. (1997): "Anticipated transition to adulthood: the effect of educational track, gender, and self-evaluation on Polish and Finnish adolescents". *Journal of Youth and Adolescence.* 26, págs. 517-538.
MARCIA, J. (1966): "Development and validation of ego-identity status". *Journal of Personality and Social Psychology.* 3, págs. 551-558.
— (1980): "Identity in adolescence". En ADELSON, J. (Ed.) *Handbook of adolescent psychology.* Nueva York, Wiley.
— (1993): "The relational roots of identity". En KROGER, J. (Ed.) *Discussions on ego identity.* Hillsdale,NJ, Lawrence Erlbaum.
MARSH, H. (1987): "The big-fish-little-pond effect on academic self-concept". *Journal of Educational Psychology.* 79, págs. 280-295.
— (1989): "Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept". *Journal of Educational Psychology.* 81, págs. 417-430.
—, BYRNE, B. y SHAVELSON, R. (1988): "A multi-faceted academic self-concept: its hierarchical structure and its relation to academic achievement". *Journal of Educational Psychology.* 80, págs. 366-380.
—, RICHARDS, G. y BARNES, J. (1986): "Multidimensional self-concepts: the effect of participation in an outward bound programme". *Journal of Personality and Social Psychology.* 50, págs. 195-204.

© Ediciones Morata, S. L.

MARSHALL, S. (1995): "Etnic socialization of African-American children: implications for parenting, identity development, and academic achievement". *Journal of Youth and Adolescence.* 24, págs. 377-396.
MARSHALL, W. y TANNER, J. (1970): "Variations in the pattern of pubertal changes in boys". *Archives of Disease in Childhood.* 45, págs. 13-23.
MARTINEZ, R. y DUKES, R. (1997): "The effects of ethnic identity, ethnicity, and gender on adolescent well-being". *Journal of Youth and Adolescence.* 26, págs. 503-516.
MASTEN, A., BEST, K. y GARMEZY, N. (1990): "Resilience and development: contributions from the study of children who overcome adversity". *Development and Psychopathology.* 2, págs. 425-444.
MAZOR, A. (Ed.) (1993): "Kibbutz adolescents". Número especial del *Journal of Youth and Adolescence.* 22, págs. 569-714.
MCGUIRE, J. (1995): *What works? Reducing reoffending: guidelines from research.* Chichester, John Wiley.
MCINTOSH, H. (1996): "Adolescent friends not always a bad influence". *American Psychological Association Monitor.* 16.
MCINTYRE, J. y DUSEK, J. (1995): "Perceived parental rearing practices and styles of coping". *Journal of Yough and Adolescence.* 24, págs. 499-509.
MCKENNA, C. (1993): *Drug use and related needs in East Lothian.* Glasgow, Scottish Drugs Forum.
MCLOUGHLIN, D. y WHITFIELD, R. (1982): "Adolescents and their experiences of divorce". *Journal of Youth and Adolescence.* 7, págs. 155-170.
MEASHAM, R., NEWCOMBE, R. y PARKER, H. (1994): "The normalisation of recreational drug use among young people in north-west England". *British Journal of Sociology.* 45, páginas 287-313.
MEEUS, W. (1989): "Parental and peer support in adolescence". En HURRELMANN, K. y ENGEL, U. (Eds.) *The social world of adolescents: international perspectives.* Berlín, De Gruyter.
MERTEN, D. (1996): "Visibility and vulnerability: responses to rejection by non-aggressive junior high school boys". *Journal of Early Adolescence.* 16, págs. 5-26.
MESCHKE, L. y SILBEREISEN, R. (1997): "The influence of puberty, family process, and leisure activities on the timing of the first sexual experience". *Journal of Adolescence.* 20, páginas 403-418.
MILLER, B. y BINGHAM, C. (1989): "Family configuration in relation to the sexual behaviour of female adolescents". *Journal of Marriage and the Family.* 51, págs. 499-506.
MIRZAH, H. (1992): *Young, female and black.* Londres, Routledge.
MITCHELL, A. (1985): *Children in the middle.* Londres, Tavistock.
— (1998): "Accentuating the positive: HIV/AIDS and STDs prevention and education". En COLEMAN, J. y ROKER, D. (Eds.) *Teenage sexuality: health, risk and education.* Londres, Harwood Academic Press.
MIZEN, P. (1995): *The state, youth training and young people.* Londres, Mansell.
MONCK, E., GRAHAM, P., RICHMAN, N. y DOBBS, R. (1994): "Self-reported mood disturbance in a community population". *British Journal of Psychiatry.* 165, págs. 760-769.
MONTAGNA, W. y SADLER, W. (Eds.) (1974): *Reproductive Behavior.* Nueva York, Plenum.
MONTEMAYOR, R. y BROWNLEE, J. (1987): "Fathers, mothers and adolescents: gender based differences in parental roles during adolescence". *Journal of Youth and Adolescence.* 16, págs. 281-291.
—, MCKENRY, C. y JULIAN, P. (1993): "Men in midlife and the quality of father-adolescent communication". *New Directions in Child Development.* 62, págs. 59-72.
MOORE, S. (1995): "Girls' understanding and social constructions of menarche". *Journal of Adolescence.* 18, págs. 87-104.
— y ROSENTHAL, D. (1991): "Adolescents' perceptions of friends' and parents' attitudes to

© Ediciones Morata, S. L.

sex and sexual risk-taking". *Journal of Community and Applied Social Psychology.* 1, páginas 189-200.
MOORE, S. y ROSENTHAL, D. (1995): *Sexuality in adolescence.* Londres, Routledge.
— y ROSENTHAL, D. (1998): "Adolescent sexual behaviour". En COLEMAN, J. y ROKER, D. (Eds.) *Teenage sexuality: health, risk and education.* Londres, Harwood Academic Press.
—, ROSENTHAL, D. y MITCHELL, A. (1996): *Youth, AIDS, and sexually transmitted diseases.* Londres, Routledge.
MOUNTAIN, A. (1990): *Lifting the limits.* Leicester, National Youth Bureau.
MOUNTS, N. y STEINBERG, L. (1995): "An ecological analysis of peer influence on adolescent grade point average and drug use". *Developmental Psychology.* 31, págs. 915-922.
MUNSCH, J. y KINCHEN, K. (1995): "Adolescent sociometric status and social support". *Journal of Early Adolescence.* 15, págs. 181-202.
— y WAMPLER, R. (1993): "Ethnic differences in early adolescents' coping with school stress". *American Journal of Orthopsychiatry.* 63, págs. 633-646.
MURPHY, J. y GILLIGAN, C. (1980): "Moral development in late adolescence and adulthood: a critique and reconstruction of Kohlberg's theory". *Human Development.* 23, págs. 77-104.
MURRAY, F. (1990): "The conversion of truth into necessity". En OVERTON, W. (d.) *Reasoning, necessity and logic: developmental perspectives.* Hillsdale, NJ, Erlbaum.
MUUSS, R. (1996): *Theories of adolescence: 6th Edn.* Nueva York, McGraw-Hill.
NAKKULA, M. y SELMAN, R. (1991): "How people 'treat' each other: pair therapy as a context for the development of interpersonal ethics". En KURTINES, W. y GEWIRTZ, J. (Eds.) *Handbook of moral behaviour and development: Vol. 3.* Hillsdale, NJ, Erlbaum.
NASSTRØM, A.-C. y KLOEP, M. (1994): "The effect of job practicing on the psychological well-being of unemployed youth". *Arbete och Halsa.* 33, págs. 79-88.
NELSON, J., SMITH, D. y DODD, J. (1990): "The moral reaoning of juvenile delinquents: a meta-analysis". *Journal of Abnormal Child Psychology.* 18, págs. 231-239.
NEWCOMER, S. y UDRY, J. (1985): "Oral sex in an adolescent population". *Archives of Sexual Behaviour.* 14, págs. 41-46.
NIEMI, R. y JUNN, J. (1996): "For a reinforced citizenship in the United States". *Prospects.* 26, págs. 37-46.
NISBET, J. y SHUCKSMITH, J. (1984): *Learning strategies.* Londres, Routledge & Kegan Paul. (Trad. cast.: *Estrategias de aprendizaje.* Madrid, Santillana, 1994, 4.ª ed.)
NOACK, P. y KRACKE, B. (1997): "Social change and adolescent well-being: healthy country, healthy teens". En SCHULENBERG, J., MAGGS, J. y HURRELMANN, K. (Eds.) *Health risks and developmenal transitions during adolescence.* Cambridge, Cambridge University Press.
—, HOFER, M., KRACKE, B. y KLEIN-ALLERMAN, E. (1995): "Adolescents and their parents facing social change: families in East and West Germay after unification". En NOACK, P., HOFER, M. y YOUNISS, J. (Eds.) *Psychological responses to social change.* Berlín, Walter De Gruyter.
NOLLER, P. y CALLAN, V. (1991): *The adolescent in the family.* Londres, Routledge.
NORMAN, P. y BENNETT, P. (1996): "Health locus of control". En CONNER, M. y NORMAN, P. (Eds.) *Predicting health behaviour.* Milton Keynes, Open University Press.
NUCCI, L. y WEBBER, E. (1991): "The domain approach to values education: from theory to practice". En KURTINES, W. y GEWIRTZ, J. (Eds.) *Handbook of moral behaviour and development:* Vol. 3. Hillsdale, NJ, Erlbaum.
NURMI, J.-E. (1997): "Self-definition and mental health during adolescence and young adulthood". En SCHULENBERG, J., MAGGS, J. y HURRELMANN, K. (Eds.) *Health risks and developmental transitions during adolescence.* Cambridge, Cambridge University Press.

© Ediciones Morata, S. L.

NUTBEAM, D., MACASKILL, P. y SMITH, C. (1993): "Evaluation of two school smoking education programmes under normal classroom conditions". *British Medical Journal.* 306, páginas 102-107.
O'BRYAN, L. (1989): "Young people and drugs". En MACGREGOR, S. (Ed.) *Drugs and British society: responses to the social problem in the 1980s.* Londres, Routledge.
OCHILTREE, G. (1990): *Children in Australian families.* Melbourne, Longman.
OFFER, D. (1969): *Th psychological world of the teenager.* Nueva York, Basic Books.
—, OSTROV, E., HOWARD, K. y DOLIN, S. (1992): *The offer Self-Image Questionnaire for Adolescents - revised.* Los Angeles, CA, Western Psychological Services.
OFFICE OF POPULATIONS CENSUSES AND SURVEYS (OPCS) (1995): *General household survey.* Londres, HMSO.
OHRI, S. y FARUQI, S. (1988): "Racism, employment and unemployment". En BHAT, A., CARR-HILL, R. y OHRI, S. (Eds.) *Britain's black population: a new perspective.* Aldershot, Gower.
OLWEUS, D. (1984): "Aggressors and their victims: bullying at school". En FRUDE, N. y GAULT, N. (Eds.) *Disruptive behaviour in schools.* Londres, John Wiley.
OSOFSKY, J., HANN, D. y PEEBLES, C. (1993): "Adolescent parenthood: risks and opportunities for parents and infants". En ZEANNAH, C. (Ed.) *Handbook of infant mental health.* Nueva York, Guilford.
O'KOON, J. (1997): "Attachment to parents and peers in late adolescence and their relationship with self-image". *Adolescence.* 32, págs. 471-482.
PAIKOFF, R., BROOKS-GUNN, J. y CARLTON-FORD, S. (1991): "Effect of reproductive status changes on family functioning and well-being of mothers and daughters". *Journal of Early Adolescence.* 11, págs. 201-220.
PALLADINO, G. (1996): *Teenagers: an American history.* Nueva York, Basic Books.
PALMONARI, A., POMBENI, M. y KIRCHLER, E. (1989): "Peer groups and the evolution of self esteem in adolescence". *European Journal of Psychology of Education.* 4, págs. 3-15.
PAPINI, D. y CLARK, S. (1989): "Grade, pubertal status, and gender-related variations in conflictual issues among adolescents". *Adolescence.* 24, págs. 977-987.
— y SEBBY, R. (1987): "Adolescent pubertal status and affective family relationships: a multivariate assessment". *Journal of Youth and Adolescence.* 16, págs. 1-16.
PARK, A. (1994): *England and Wales youth cohort study 4: young people 18-19 years old in 1991.* Londres, Employmnt Department.
PARKER, H., ALDRIDGE, J. y MEASHAM, F. (1998): *Illegal leisure: the normalisaton of adolescent recreational drug use.* Londres, Routledge.
PARKER, J. y ASHER, S. (1987): "Peer relations and later personal adjustment: are low-accepted children at risk?" *Psychological Bulletin.* 102, págs. 357-389.
PARKHURST, J. y ASHER, S. (1992): "Peer rejection in middle school: sub-group differences in behaviour, loneliness, and interpersonal concerns". *Developmental Psychology.* 28, páginas 231-241.
PATTERSON, G., REID, J. y DISHION, T. (1992): *Antisocial boys.* Eugene, OR, Castalia.
— y STOUTHAMMER-LOEBER, M. (1984): "The correlation of family management practices and delinquency". *Child Development.* 55, págs. 1299-1307.
—, DISHION, T. y CHAMBERLAIN, P. (1993): "Outcomes and methodological issues relating to treatment of antisocial children". En GILES, T. (Ed.) *Handbook of effective psychotherapy.* Nueva York, Plenum.
PATTERSON, J. y MCCUBBIN, H. (1987): "Adolescent coping style and behaviours: conceptualization and measurement". *Journal of Adolescence.* 10, págs. 163-186.
PATTON, W. y NOLLER, P. (1984): "Unemployment and youth: a longitudinal study". *Australian Journal of Psychology.* 36, págs. 399-413.
PAYNE, J. (1995): *Routes beyond compulsory schooling.* Londres. Documento n.º 31. Employment Department.

© Ediciones Morata, S. L.

PERRY, T. (1987): "The relation of adolescents' self-perceptions to their social relationships". Tesis doctoral inédita. Norman, OK, University of Oklahoma.
PERSCHY, M. (1997): *Helping teens work through grief.* Washington, DC, Taylor & Francis.
PETERSEN, A. y CROCKETT, L. (1985): "Pubertal timing and grad effects on adjustment". *Journal of Youth and Adolescence.* 14, págs. 191-206.
— y HAMBURG, B. (1986): "Adolescence: a developmental approach to problems and psychopathology". *Behaviour Therapy.* 13, págs. 480-499.
—, SARIGIANI, P. y KENNEDY, R. (1991): "Adolescent depression: why more girls?" *Journal of Youth and Adolescence.* 20, págs. 247-271.
PHILIP, K. y HENDRY, L. (1997): *Young people, lifestyles and health in the nineties: a literature review.* Aberdeen, Centre for Education Research, University of Aberdeen.
PHINNEY, J. (1992): "The multi-group ethnic identity measure: a new scale for use with adolescents and adults from diverse groups". *Journal of Adolescent Research.* 7, páginas 156-176.
— (1993): "A three-stage model of ethnic identity development". En BERNAL, M. y KNIGHT, G. (Eds.) *Ethnic identity: formation and transmission among Hispanics and other minorities.* Albany, NY, State University of New York Press.
— y DEVICH-NAVARRO, M. (1997): "Variations in bicultural identification among African-American and Mexican-American adolescents". *Journal of Research on Adolescence.* 7, páginas 3-32.
— y GOOSSENS, L. (Eds.) (1996): "Identity development in context". Número especial del *Journal of Adolescence.* 19, págs. 401-500.
— y ROSENTHAL, D. (1992): "Ethnic identity in adolescence: process, context and outcome". En ADAMS, G., GULLOTTA, T. y MONTEMAYOR, R. (Eds.) *Adolescent identity formation.* Londres, Sage.
PHOENIX, A. (1991): *Young mothers?* Londres, Polity Press.
PIAGET, J. (1932): *The moral judgement of the child.* Londres, Routledge & Kegan Paul. (Trad. cast.: *El criterio moral en el niño.* Barcelona, Fontanella, 1977, 3.ª ed. También: Barcelona, Martínez Roca, 1984.)
PLANCHEREL, B. y BOLOGNINI, M. (1995): "Coping and mental health in early adolescence". *Journal of Adolescence.* 18, págs. 459-474.
PLATT, W. (1984): "Unemployment and suicidal behaviour: review of the literature". *Social Science and Medicine.* 19, págs. 93-115.
POMBENI, M., KIRCHLER, E. y PALMONARI, A. (1990): "Identification with peers as a strategy to muddle through the troubles of the adolescent years". *Journal of Adolescence.* 13, páginas 351-369.
POWER, T. y SHANKS, J. (1988): "Parents as socializers: maternal and paternal views". *Journal of Youth and Adolescence.* 18, págs. 203-220.
PRAUSE, J. y DOOLEY, D. (1997): "Effect of underemployment on school-leavers' self-esteem". *Journal of Adolescence.* 20, págs. 243-260.
PRITCHARD, C. (1992): "Is there a link between suicide in young men and unemployment? A comparison of the UK with other European countries". *British Journal of Psychiatry.* 160, págs. 750-756.
PUGH, G., DE'ATH, E. y SMITH, C. (1994): *Confident parents: confident children.* Londres, National Children's Bureau.
QUADREL, M., FISHOFF, B. y DAVIS, W. (1993): "Adolescent (in)vulnerability". *American Psychologist.* 48, págs. 102-116.
QUINN, P. (1995): "Positive effects of participation in youth organisations". En RUTTER, M. (Ed.) *Psychosocial disturbances in young people.* Cambridge, Cambridge University Press.
QUINTON, D. y RUTTER, M. (1988): "Parents with children in care: current circumstances and parenting skills". *Journal of Child Psychology and Psychiatry.* 25, págs. 211-230.

© Ediciones Morata, S. L.

RAFFE, D. (1990): "The transition from school to work. Content, context and the external labour market". En WALLACE, C. y CROSS, M. (Eds.) *Youth in transition.* Londres, Falmer.
RAMSEY, B. (1990): "Dangerous games: UK solvent deaths 1983-1988". *Druglink.* 5, páginas 8-9.
RATTANSI, A. y PHOENIX, A. (1997): "Rethinking youth identities: modernist and post-modernist frameworks". En BYNNER, J., CHISHOLM, L. y FURLONG, A. (Eds.) *Youth, citizenship and social change in a European context.* Aldershot, Ashgate.
REISMAN, J. (1985): "Friendship and its implications for mental health or social competence". *Journal of Early Adolescence.* 5, págs. 383-391.
REISS, M. (1993): "What are the aims of school sex education?" *Cambridge Journal of Education.* 23, págs. 125-126.
RESNICK, M., BEARMAN, P., BLUM, R., BAUMAN, K., HARRIS, K., JONES, J., TABOR, J., BEURHRING, T., SIEVING, R., SHEW, M., IRELAND, M., BEARINGER, L. y UDRY, J. (1997): "Protecting adolescents from harm: findings from the national longitudinal study on adolescent health". *Journal of the American Medical Association.* 278, págs. 823-832.
REST, J. (1973): "The hierarchical nature of moral judgement". *Journal of Personality.* 41, páginas 86-109.
RICE, K., HERMAN, M. y PETERSEN, A. (1993): "Coping with challenge in adolescence: a conceptual model and psycho-educational intervention". *Journal of Adolescence.* 16, págs. 235-252.
RICHARDS, M. (1996): *The interests of children at divorce.* Brussels, Edition Bruylant.
— (1997): *The socio-legal support for divorcing parents and their children.* Documentos del Congreso "Teenagers and Divorce", congreso financiado por Relateen, Belfast, 18 abril 1997.
RIETVELD, H. (1994): "Living the dream". En REDEHEAD, S. (Ed.) *Rave off: politics and deviance in contemporary culture.* Aldershot, Avebury.
RILEY, T., ADAMS, G. y NIELSEN, E. (1984): "Adolscent egocentrism: the association among imaginary audience behaviour, cognitive development and parental support and rejection". *Journal of Youth and Adolescence.* 13, págs. 401-438.
RIPPL, S. y BOEHNKE, K. (1995): "Authoritarianism: adolescents from East and West Germany and the United States compared". En YOUNISS, J. (Ed.) *After the wall: family adaptations in East and West Germany.* New Directions for Child Development. N.º 70. Invierno. San Francisco, CA, Jossey-Bass.
ROBERTS, H., DENGLER, R. y MAGOWAN, R. (1995): *Trent Health Young People's Survey Results.* Trent Lifestyle Survey 1995 Marzo, 1992-1994, 3, pág. 51.
ROBERTS, K. (1995): *Youth and employment in modern Britain.* Oxford, Oxford University Press.
— (1997): "Structure and agency: the new youth research". En BYNNER, J., CHISHOLM, L. y FURLONG, A. (Eds.) *Youth, citizenship and social change in a European context.* Aldershot, Ashgate.
— y PARSELL, G. (1992a): "Entering the labour market in Britain: the survival of traditional opporunity structures". *Sociological Review.* 30, págs. 727-753.
— y PARSELL, G. (1992b): "The stratification of youth training". *British Journal of Education and Work.* 5, págs. 65-83.
—, BRODIE, D., CAMPBELL, R. y YORK, C. (1989): *Fit for life.* Londres, Health Promotion Research Trust.
ROBINS, L. (1978): "Sturdy childhood predictors of adult antisocial behaviour: replications from longitudinal studies". *Psychological Medicine.* 8, págs. 611-622.
ROBINSON, B. (1988): *Teenage fathers.* Lexington, MA, Lexington Books.
ROBINSON, D. (1995): *The impact of cognitive skills training on post-release recidivism among Canadian federal offenders.* Ottawa, Correctional Research and Development, Correctional Service of Canada.

© Ediciones Morata, S. L.

ROBSON, P. (1996): "Young people and illegal drugs". En MACFARLANE, A. (Ed.) *Adolescent medicine*, págs. 131-138. Londres, Royal College of Physicians.
RODGERS, B. y PRYOR, J. (1998): *Divorce and separation: the outcomes for children.* York, The Joseph Rowntree Foundation.
—, POWER, C. y HOPE, S. (1997): "Parental divorce and adult psychological distress: evidence from a national birth cohort". *Journal of Child Psychology and Psychiatry.* 38, páginas 867-872.
ROE, K. (1995): "Adolescents' use of socially disvalued media: towards a theory of media delinquency". *Journal of Youth and Adolescence.* 24, págs. 617-631.
ROKER, D. (1998): *Worth more than this: young people growing up in family poverty.* Londres, The Children's Society.
— y COLEMAN, J. (1997): "Education and advice about illegal drugs: what do young people want?" *Drugs: Education. Prevention and Policy.* 4, págs. 71-81.
— y COLEMAN, J. (1998): "'Parenting teenagers' programmes: a UK perspective". *Children and Society.* 12, págs. 359-372.
— y COLEMAN, J. (1999): "Supporting parents of teenagers: a school-based intervention and evaluation". *Psychology of Education Review.* 23, págs. 32-35.
—, PLAYER, K. y COLEMAN, J. (1997): *Challenging the image: young people as volunteers and campaigners.* Brighton, Trust for the Study of Adolescence.
—, PLAYER, K. y COLEMAN, J. (1998): "Challenging the image: the involvement of young people with disabilities in volunteering and campaigning". *Disability and Society.* 13, páginas 725-741.
—, PLAYER, K. y COLEMAN, J. (1999): "Exploring adolescent altruism: British young people's involvement in voluntary work and campaigning". En YATES, M. y YOUNISS, J. (Eds.) *Roots of civic identity.* Cambridge, Cambridge University Press.
ROSCOE, B. y SKOMSKI, G. (1989): "Loneliness among late adolescents". *Adolescence.* 24, páginas 947-955.
ROSENBERG, M. (1965): *Society and the adolescent self-image.* Princeton, NJ, Princeton University Press.
— (1979): *Conceiving the self.* Nueva York, Basic Books.
ROSS, R., FABIANO, E. y EWLES, C. (1988): "Reasoning and rehabilitation". *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology.* 32, págs. 29-35.
ROTHERAM-BORUS, M., HUNTER, J. y ROSARIO, M. (1994): "Suicidal behaviour and gay-related stress among gay and bisexual male adolescents". *Journal of Adolescent Research.* 9, págs. 498-508.
ROWLAND, T. (1991): "Influence of physical activity and fitness on coronary risk factors in children: how strong an argument?" *Paediatric Exercise Science.* 3, págs. 189-191.
ROWLEY, K. y FEATHER, N. (1987): "The impact of unemployment in relation to age and length of unemployment". *Journal of Occupational Psychology.* 60, págs. 323-332.
RUTTER, M. (Ed.) (1995): *Psychosocial disturbances in young people: challenges for prevention.* Cambridge, Cambridge University Press.
— y SMITH, D. (Eds.) (1995): *Psychosocial disorders in young people.* Chichester, John Wiley.
—, GILLER, H. y HAGELL, A. (1998): *Antisocial behaviour by young people.* Cambridge, Cambridge University Press. (Trad. cast.: *La conducta antisocial de los jóvenes.* Madrid, Cambridge University Press, 2000.)
—, GRAHAM, P., CHADWICK, O. y YULE, W. (1976): "Adolescent turmoil: fact or fiction?" *Journal of Child Psychology and Psychiatry.* 17, págs. 35-56.
SAMPSON, R. y LAMB, J. (1994): "Urban poverty and the family context of delinquency: a new look at structure and process". *Child Development.* 65, págs. 523-540.
SAVIN-WILLIAMS, R. y BERNDT, R. (1990): "Friendship and peer relations". En FELDMAN, S. y ELLIOT, G. (Eds.) *At the threshold: the developing adolescent.* Cambridge, MA, Harvard University Press.

© Ediciones Morata, S. L.

SAVIN-WILLIAMS, R. y RODRIGUEZ, R. (1993): "A developmental, clinical perspective on lesbian, gay and bisexual youths". En GULLOTTA, T., ADAMS, G. y MONTEMAYOR, R. (Eds.) *Adolescent sexuality.* Londres, Sage.

SCHOFIELD, M. (1965): *The sexual behaviour of young people.* Londres, Longman. (Trad. cast.: *El comportamiento sexual de los jóvenes.* Barcelona, Fontanella, 1976.)

SCHONERT-REICHL, K. y MULLER, J. (1996): "Correlates of help-seeking in adolescence". *Journal of Youth and Adolescence.* 25, págs. 705-732.

SCHWEINHART, L. y WEIKART, D. (1980): *Young children grow up.* Ypsilanti, ML, High/Scope.

—, BARNES, H. y WEIKART, D. (1993): *The High/Scope Perry Preschool study through age 27.* Ypsilanti, MI, Scope Educational Foundation.

SEIFFGE-KRENKE, I. (1993): "Stress and coping in adolescence". Número especial del *Journal of Adolescence.* 16, págs. 225-349.

— (1995): *Stress, coping, and relationships in adolescence.* Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.

— (1998): *Adolescents' health: a developmental perspective.* Londres, Lawrence Erlbaum.

SELMAN, R. (1977): "A structural-developmental model of social cognition". *Counselling Psychologist.* 6, págs. 3-6.

— (1980): *Th growth of interpersonal understanding: developmental and clinical analyses.* Londres, Academic Press.

— y SCHULTZ, L. (1990): *Making a friend in youth: developmental theory and pair therapy.* Chicago, University of ChicagoPress.

—, BEARDSLEE, W., SCHULTZ, L., KRUPA, M. y PODOREFSKY, D. (1986): "Assessing adolescent interpersonal negotiation strategies". *Developmental Psychology.* 22, págs. 450-459.

SHARP, D. y LOWE, G. (1989): "Adolescents and alcohol - a review of the recent British research". *Journal of Adolescence.* 12, págs. 295-307.

SHAVELSON, R., HUBNER, J. y STANTON, G. (1976): "Self-concept: validation of construct interpretations". *Review of Educational Research.* 46, págs. 407-441.

SHAYER, M. (1979): *Science reasoning tasks.* Slough, National Foundation for Educational Research.

— y WYLAN, H. (1978): "The distribution of Piagetian stages of thinking in British middle and secondary school children: 2". *British Journal of Educational Psychology.* 48, págs. 62-70.

—, KUCHEMANN, D. y WYLAN, H. (1976): "The distribution of Piagetian stages of thinking in British middle and secondary school children". *British Journal of Educational Psychology.* 46, págs. 164-173.

SHORTER-GOODEN, K. y WASHINGTON, N. (1996): "Young, Black and female: the challenge of weaving an identity". *Journal of Adolescence.* 19, págs. 465-476.

SHUCKSMITH, J. y HENDRY, L. (1998): *Health issues and adolescents: growing up and speaking out.* Londres, Routledge.

—, HENDRY, L. y GLENDINNING, A. (1995): "Models of parenting: implications for adolescent well-being within different types of family context". *Journal of Adolescence.* 18, páginas 253-270.

SHULMAN, S. (1993): "Close relationships and coping in adolescence". *Journal of Adolescence.* 16, págs. 267-284.

— y SEIFFGE-KRENKE, I. (1997): *Fathers and adolescents.* Londres, Routledge.

SIDDIQUE, C. y D'ARCY, C. (1984): "Adolescence, stress and psychological well-being". *Journal of Youth and Adolescence.* 13, págs. 459-474.

SIEGLER, R. (1988): "Individual differences in strategy choices: good students, not-so-good students, and perfectionists". *Child Development.* 59, págs. 833-851.

SIGEL, R. y HOSKIN, M. (1981): *The political involvement of adolescents.* New Brunswick, NJ, Rutgers University Press.

SILBEREISEN, R. y KRACKE, B. (1993): "Variation in maturational timing and adjustment in adolescence". En JACKSON, S. y RODRIGUEZ-TOME, H. (Eds.) *¨The social worlds of adolescence.* Hove, Erlbaum.

© Ediciones Morata, S. L.

SILBEREISEN, R. y KRACKE, B. (1997): "Self-reported maturational timing and adaptation in adolescence". En SCHULENBERG, J., MAGGS, J. y HURRELMANN, K. (Eds.) *Health risks and developmental transitions during adolescence.* Cambridge, Cambridge University Press.

—, BOENKHE, K. y REYKOWSKI, J. (1986): "Prosocial motives from 12 to 18: a comparison of adolescents from Berlin and Warsaw". En SILBEREISEN, R., EYFERTH, K. y RUDINGER, G. (Eds.) *Development as action in context.* Berlín, Springer-Verlag.

—, NOACK, P. y VON EYE, A. (1992): "Adolescents' development of romantic frienship and change in favourite leisure contexts". *Journal of Adolescent Research.* 7, págs. 80-93.

—, LAMSFUSS, S., BOEHNKE, K. y EISENBERG, N. (1991): "Developmental patterns and correlates of prosocial motives in adolescence". En MONTADA, C. y BIERHOFF, H. (Eds.) *Altruism in social systems.* Nueva York, Hogrefe & Huber.

SILVERBERG, S. y STEINBERG, L. (1990): "Psychological well-being with early adolescent children". *Developmental Psychology.* 26, págs. 658-666.

SIMMONS, R. y BLYTH, D. (1987): *Moving into adolescence. the impact of pubertal change and school context.* Nueva York, Aldine De Gruyter.

— y ROSENBERG, M. (1975): "Sex, sex-roles and self-image". *Journal of Youth and Adolescence.* 4, págs. 229-256.

SIMMS, M. y SMITH, C. (1986): *Teenage mothers and their children.* DHSS Research Report N.º 15. Londres, HMSO.

SIMPSON, B., MCCARTHY, P. y WALKER, J. (1995): *Being there: fathers after divorce.* Newcastle, Relate Centre for Family Studies.

SKELLINGTON, R. y MORRIS, P. (1992): *Race in Britain today.* Londres, Sage.

SMALL, S. y EASTMAN, G. (1991): "Rearing adolescents in contemporary society". *Family Relations.* 40, págs. 455-462.

SMETANA, J. (1988): "Adolescents' and parents' conceptions of parental authority". *Child Development.* 59, págs. 321-335.

— (1989): "Adolescents' and parents' reasoning about actual family conflicts". *Child Development.* 60, págs. 1052-1067.

— y ASQUITH, P. (1994): "Adolescents' and parents' conceptions of parental authority and personal autonomy". *Child Development.* 65, págs. 1147-1162.

SMITH, C. (1996): *Developing parenting programmes.* Londres, National Children's Bureau.

SMITH, D. (1995): "Towards explaining patterns and trends in youth crime". En RUTTER, M. (Ed.) *Psychosocial disturbances in young people: challenges for prevention.* Cambridge, Cambridge University Press.

SMITH, R. (1985): "Occupationless health: I feel really ashamed: how does unemployment lead to poorer mental health?" *British Medical Journal.* 291, págs. 1409-1413.

SMITH, T. (1997): "Adolescent gender differences in time alone and time devoted to conversation". *Adolescence.* 23, págs. 483-496.

SMITHERS, A. y ROBINSON, P. (1995): *Post 18 education: growth, change and prospect.* Londres, Council for Industry and Higher Education.

SPEAK, S. (1997): *Young single fathers: participation in fatherhood.* York, Joseph Rowntree Foundation.

SPENCER, M. y DORNBUSCH, S. (1990): "Challenges in studying minority youth". En FELDMAN, S. y ELLIOTT, G. (Eds.) *At the threshold: the developing adolescent.* Londres, Harvard University Press.

SPOTH, R., REDMOND, C., HOCKADAY, C. y SHIN, C. (1996): "Barriers to participation in family skills preventive interventions and their evaluations". *Family Relations.* 45, págs. 247-254.

STATENS OFFENTLIGA UTREDNIGAR (SOU) (1994): *Ungdomars valfard och varderingar.* Rapport n.º 73. Estocolmo, Civildepartementet.

STATTIN, H. y KERR, M. (1999): "Parental monitoring: how much do we really know?" *Child Development.* (e.p.)

© Ediciones Morata, S. L.

STATTIN, H. y MAGNUSSON, D. (1990): *Pubertal maturation in female development.* Hillsdale, NJ, Erlbaum.
— y MAGNUSSON, D. (1996): "Anti-social development: a holistic approach". *Development and Psychopathology.* 8, págs. 617-645.
STEIN, J. y REISER, L. (1994): "A study of white middle-class adolescent boys' responses to 'semenarche' (the first ejaculation)". *Journal of Youth adn Adolescence.* 23, págs. 373-384.
STEIN, M. (1997): *Transition from care.* Barnardos. Essex, Barkingside.
STEINBERG, D. (1987): *Basic adolescent psychiatry.* Oxford, Blackwell Scientific Publications.
STEINBERG, L. (1987): "Impact of puberty on family relations: effects of pubertal status and pubertal timing". *Developmetnal Psychology.* 23, págs. 451-460.
— (1988): "Reciprocal relations between parent-child distance and pubertal maturation". *Developmental Psychology.* 24, págs. 122-128.
— (1990): "Autonomy, conflict and harmony in the family relationship". En FELDMAN, S. y ELLIOTT, G. (Eds.) *At the threshold: the developing adolescent.* Londres, Harvard University Press.
— (1996): *Adolescence:* 4.ª ed. Nueva York, McGraw-Hill.
— y SILVERBERG, S. (1986): "The vicissitudes of autonomy in early adolescence". *Child Development.* 57, págs. 841-851.
—, DORNBUSCH, S. y BROWN, B. (1992): "Ethnic differences in adolescent achievement: an ecological perspective". *American Psychologist.* 47, págs. 723-729.
—, LAMBORN, S., DARLING, N. y DORNBUSCH, S. (1994): "Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families". *Child Development.* 65, págs. 754-770.
—, MOUNTS, N., LAMBORN, S. y DORNBUSCH, S. (1991): "Authoritative parenting and adolescent adjustment across various ecological niches". *Journal of Research on Adolescenc.* 1, págs. 19-36.
STERNBERG, R. (1988): *The triarchic mind.* Nueva York, Viking Penguin.
STEWART, F. (1992): "The adolescent as consumer". En COLEMAN, J. y WARREN-ADAMSON, C. (Eds.) *Youth policy in the 1990s.* Londres, Routledge.
STOLLER, C., OFFER, D., HOWARD, K. y KOENIG, L. (1996): "Psychiatrist's concept of the adolescent self-image". *Journal of Youth and Adolescence.* 25, págs. 273-283.
STRASBURGER, V. (1995): *Adolescents and the media: medical and psychological impact.* Londres, Sage.
SULLIVAN, T. y THOMPSON, K. (1994): *Introduction to social problems:* 3.ª ed. Londres, Macmillan.
SURRIDGE, P. y RAFFE, D. (1995): "The participation of 16-19 year-olds in education and training: recent trends". Edimburgo, Centre for Educational Studies Briefing Paper N.º 1. University of Edinburgh.
SUTHERLAND, P. (1992): *Cognitive development today. Piaget and his critics.* Londres, Chapman.
TANNER, J. (1962): *Growth at adolescence.* Oxford, Blackwell Scientific Publications.
— (1973): *Scientific American.* 229.
— (1978): *Foetus into man.* Londres, Open Books.
—, WHITEHOUSE, R. y TAKAISHI, M. (1966): *Archives of Disease in Childhood.* 41.
TARIS, T. y SEMIN, G. (1997): "Parent-child interaction during adolescence and the adolescent's sexual experience: control, closeness and conflict". *Journal of Youth and Adolescence.* 26, págs. 373-398.
THOMSON, R. y HOLLAND, J. (1998): "Sexual relationships, negotiation and decision-making". En COLEMAN, J. y ROKER, D. (Eds.) *Teenage sexuality: health, risk and education.* Londres, Harwood Academic Press.

© Ediciones Morata, S. L.

THORNBERRY, T. y CHRISTENSON, R. (1984): "Unemployment and criminal involvement: an investigation of reciprocal causal structures". *American Sociological Review.* 49, páginas 398-411.

THORNTON, A. y CAMBURN, D. (1987): "The influence of the family on premarital attitudes and behaviour". *Demography*. 24, págs. 323-340.

THORNTON, D. y REID, R. (1982): "Moral reasoning and type of criminal offence". *British Journal of Social Psychology.* 21, págs. 231-238.

THORNTON, M., CHATTERS, L., TAYLOR, R. y ALLEN, W. (1990): "Sociodemographic and environmental correlates of racial socialization by black parents". *Child Development.* 61, páginas 401-409.

THORNTON, S. (1997): "The social logic of subcultural capital". En THORNTON, S. y GELDER, K. (Eds.) *The subcultures reader.* Londres, Routledge.

TIGGEMANN, M. y WINEFIELD, A. (1984): "The effecs of unemployment on the mood, selfesteem, locus of control, and depressive affect of school leavers". *Journal of Occupational Psychology.* 57, págs. 33-42.

TIZARD, B. y PHOENIX, A. (1993): *Black, white or mixed race?* Londres, Routledge.

TOBIN-RICHARDS, M., BOXER, A. y PETERSEN, A. (1983): "The psychological significance of pubertal change: sex differences in perceptions of self during early adolescence". En BROOKS-GUNN, J. y PETERSEN, A. (Eds.) *Girls at puberty: biological and psychological perspectives.* Nueva York, Plenum Press.

TOBLER, N. (1986): "Meta-analysis of 143 drug treatment programmes: quantitative outcome results of programme participants compared to a control group". *Journal of Drug Issues.* 16, págs. 537-567.

TORNEY-PURTA, J. (1990): "Youth in relation social institutions". En FELDMAN, S. y ELLIOTT, G. (Eds.) *At the threshold: the developing adolescent.* Cambridge, MA, Harvard University Press.

TOWNSEND, J., RODERICK, P. y COOPER, J. (1994): "Cigarette smoking by socio-economic group, sex and age: effects of price, income and health publicity". *British Medical Journal.* 309, págs. 923-927.

—, WILKES, H., HAINES, A. y JARVIS, M. (1991): "Adolescent smokers seen in general practice: health lifestyle, physical measurements, and response to antismoking advice". *British Medical Journal.* 303, págs. 947-950.

TREBOUX, D. y BUSCH-ROSSNAGEL, N. (1995): "Age differences in parent and peer influences on female sexual behaviour". *Journal of Research on Adolescence*. 5, págs. 469-488.

TREMBLAY, R. y CRAIG, W. (1995): "Developmental crime prevention". En TONRY, M. y FARRINGTON, D. (Eds.) *Building a safer society: strategic approaches to crime prevention.* Chicago, University of Chicago Press.

TREMBLAY, R., VITARO, R., BERTRAND, L., LEBLANC, M., BOILEAU, H. y DAVID, H. (1992): "Parent and child training to prevent early onset of delinquency: the Montreal longitudinal study". En MCCORD, J. y TREMBLAY, R. (Eds.) *Parenting anti-social behaviour: interventions from birth to adolescence.* Nueva York, Guilford.

TREW, K. (1997): "Time for sport? Activity diaries of young people". En KREMER, J., TREW, K. y OGLE, S. (Eds.) *Young people's involvement in sport.* Londres, Routledge.

TROMSDORFF, G. y KORNADT, H.-J. (1995): "Prosocial and antisocial motivation in adolescents in East and West Germany". En YOUNISS, J. (Ed.) *After the wall: family adaptations in East and West Germany.* New Directions for Child Devlopment, N.º 70. Invierno. San Francisco, CA, Jossey-Bass.

TURIEL, E. (1978): "The development of concepts of social structure". En GLICK, J. y CLARKE-STEWART, K. (Eds.) *The development of social understanding.* Nueva York, Gardner.

TURTLE, J., JONES, A. y HICKMAN, M. (1997): *Young people and health: the health behaviour of school aged children.* Londres, Health Education Authority.

© Ediciones Morata, S. L.

UDRY, J. (1990): "Hormonal and social determinants of adolescent sexual initiation". En BANCROFT, J. y REINISCH, J. (Eds.) *Adolescence and puberty.* Oxford, Oxford University Press.
— y BILLY, J. (1987): "Initiation of coitus in early adolescence". *American Sociological Review.* 52, págs. 841-855.
ULLAH, P. y BROTHERTON, C. (1989): "Sex, social class and ethnic differences in the expectations of unemployment and psychological well-being of secondary school pupils in England". *British Journal of Educational Psychology.* 59, págs. 49-58.
URBERG, K., DEGIRMENICIOGLU, S., TOLSON, J. y HALLIDAY-SCHER, K. (1995): "The structure of adolescent peer networks". *Developmental Psychology.* 31, págs. 540-547.
VAN ACKER, J. (1997): "The family project approach". *Journal of Adolescence.* 20, páginas 419-430.
VAN ROOSMALEN, E. y KRAHN, H. (1996): "Boundaries of youth". *Youth and Society.* 28, páginas 3-39.
VERKUYTEN, M. (1993): "Self-esteem among ethnic minorities and three principles of self-esteem formation". *International Journal of Psychology.* 28, págs. 307-321.
— (1995): "Self-esteem, self-concept stability, and aspects of ethnic identity among minority and majority youth in the Netherlands". *Journal of Youth and Adolescence.* 24, páginas 155-176.
VERNBERG, M. (1990): "Psychological adjustment and experiences with peers during early adolescence: reciprocal, incidental, or unidirectional relationships?" *Journal of Abnormal Child Psychology.* 18, págs. 187-198.
VOGEL, J., ANDERSSON, L., DAVIDSSON, U. y HALL, L. (1987): *Ojamlikheten I Sverige.* Estocolmo, Rapport N.º 51. Statistiska Centralbyran.
VORAN, M. (1991): "Grandmother social support to adolescent mothers: correlates of support and satisfaction". Tesis doctoral inédita. University of Virginia.
WADSWORTH, M. (1979): *Roots of delinquency: infancy, adolescence and crime.* Oxford, Martin Robertson.
WAKSCHLAG, L., CHASE-LANSDALE, L. y BROOKS-GUNN, J. (1996): "Not just 'Ghosts in the Nursery': contemporaneous intergenerational relationships and parenting in young African-American families". *Child Development.* 67, págs. 2131-2147.
WALKER, L. (1989): "A longitudinal study of moral reasoning". *Child Development.* 60, páginas 157-166.
WALLERSTEIN, J. y BLAKESLEE, S. (1989): *Second chances: men, women and children a decade after divorce.* Nueva York, Ticknor & Fields.
WARD, S. y OVERTON, W. (1990): "Semantic familiarity, relevance, and the development of deductive reasoning". *Developmental Psychology.* 26, págs. 488-493.
WATERMAN, A. (1982): "Identity development from adolescence to adulthood: an extension of theory and review of research". *Developmental Psychology.* 18, págs. 341-358.
— (1992): "Identity as an aspect of optimal psychological functioning". En ADAMS, G., GULLOTTA, T. y MONTEYMAYOR, R. (Eds.) *Adolescent identity formation.* Londres, Sage.
— y GOLDMAN, J. (1976): "A longitudinal study of ego identity development at a liberal arts college". *Journal of Youth and Adolscence.* 5, págs. 361-369.
— y WATERMAN, M. (1971): "A longitudinal study of changes in ego identity status during the freshman years at college". *Developmental Psychology.* 7, págs. 167-173.
—, GEARY, P. y WATERMAN, M. (1974): "A longitudinal study of changes in ego identity status from the freshman to the senior year at college". *Developmental Psychology.* 10, páginas 387-392.
WEBSTER-STRATTON, C. (1996): "Early intervention with video-tape modelling: programmes for children with oppositional defiant disorder or conduct disorder". En GIBBS, E. y JENSEN, P. (Eds.) *Psychosocial treatments for child and adolescent disorders.* Washington, DC, American Psychological Association.

© Ediciones Morata, S. L.

WEBSTER-STRATTON, C. y HERBERT, M. (1994): *Troubled families - problem children.* Nueva York, Wiley.
WELLINGS, K., FIELD, J., JOHNSON, A. y WADSWORTH, J. (1994): *Sexual behaviour in Britain.* Londres, Penguin.
WENTZEL, K. y ERDLEY, C. (1993): "Strategies for making friends: relations to social behaviour and peer acceptance in early adolescence". *Developmental Psychology.* 29, páginas 819-826.
WERNER, E. (1989): "High risk children in young adulthood: a longitudinal study from birth to 32 years". *American Journal of Orthopsychiatry.* 59, págs. 72-81.
— y SMITH, R. (1982): *Vulnerable but invincible.* Nueva York, McGraw-Hill.
WEST, D. (1982): *Delinquency: its roots, careers and prospects.* Londres, Heinemann.
— y FARRINGTON, D. (1977): *The delinquent way of life.* Londres, Heinemann.
WEST, P. y SWEETING, H. (1996): "Nae job, nae future: young people and health in a context of unemployment". *Health and Social Care in the Community.* 4, págs. 50-62.
WILKINSON, H. (1996): "But will they vote? The political attitudes of young people". *Children and Society.* 10, págs. 242-244.
WILKINSON, R. (1990): "Income distribution and mortality: a natural experiment". *Sociology of Health and Illness.* 12, págs. 391-412.
WILLIAMS, H. (1996): *Health and illness in adolescents: a national overview.* Londres, Health of the young nation. Department of Health.
WILLIAMS, R. y PONTON, L. (1992): "HIV and adolescents: an international perspective". Edición especial del *Journal of Adolescence.* 15(4).
WILLIAMSON, H. (1997): "Status Zer0 and the 'underclass'". En MACDONALD, R. (Ed.) *Youth, the 'underclass' and social exclusion.* Londres, Routledge.
— y BUTLER, I. (1995): "Children speak: perspectives on their social worlds". En BRANNEN, J. y O'BRIEN, M. (Eds.) *Childhood and parenthood.* Conclusiones del Congreso del International Sociological Association Committee for Family Research, 1994. Londres, Institute of Education.
WILLIS, P. (1990): *Common culture.* Milton Keynes, Open University Press.
WILSON, P. (1995): "Working space: a mentally healthy young nation". *Youth and Policy.* 51, páginas 60-63.
WINEFIELD, A. (1997): "The psychological effects of youth unemployment: international perspectives". Número especial del *Journal of Adolescence.* 20, págs. 237-352.
—, TIGGEMANN, M., WINEFIELD, H. y GOLDNEY, R. (1993): *Growing up with unemployment: a longitudinal study of its impact.* Londres, Routledge.
WINN, S., ROKER, D. y COLEMAN, J. (1995): "Knowledge about puberty and sexual development in 11-16 year olds: implications for health and sex education in schools". *Educational Studies.* 21, págs. 187-201.
WOLD, B. y HENDRY, L. (1998): "Social and environmental factors associated with physical activity in young people". En BIDDLE, S., SALLIS, J. y CAVILL, N. (Eds.) *Young and active?* Londres, Health Education Authority.
WOODROFFE, C., GLICKMAN, M., BARKER, M. y POWER, C. (1993): *Children, teenagers and health: key data.* Milton Keynes, Open University Press.
WYMAN, P., COWEN, E., WORK, W. y PARKER, G. (1991): "Developmental and family milieu correlates of resilience in urban children who have experienced major life stress". *American Journal of Community Psychology.* 19, págs. 405-426.
WYSHAK, G. y FRISCH, R. (1982): "Evidence for a secular trend in the age of menarche". *New England Journal of Medicine.* 306, págs. 1033-1035.
YATES, M. (1995): "Community service and identity development in adolescence". Tesis doctoral inédita de la Catholic University of America. Washington, DC.
— (1999): "Community service and political-moral discussions among adolescents: a study of a mandatory school-based program in the United States". En YATES, M. y YOUNISS,

© Ediciones Morata, S. L.

J. (Eds.) *Roots of civic identity: international perspectives on community service and activism in youth.* Cambridge, Cambridge University Press.

YATES, M. y YOUNISS, J. (Eds.) (1999): *Roots of civic identity: international perspectives on community service and activism in youth.* Cambridge, Cambridge University Press.

YOUNISS, J. y SMOLLAR, J. (1985): *Adolescent relations with mothers, fathers and friends.* Chicago, University of Chicago Press.

—, MCLELLAN, J. y STROUSE, D. (1994): "'We're popular, but we're not snobs': adolsecents describe their crowds". En MONTEMAYOR, R., ADMAS, G. y GULLOTTA, T. (Eds.) *Personal relationships during adolsecence.* Londres, Sage.

ZAKIN, D., BLYTH, D. y SIMMONS, R. (1984): "Physical attractiveness as a mediator of the impact of early pubertal changes in girls". *Journal of Youth and Adolescence.* 13, págs. 439-450.

ZANI, B. (1993): "Dating and interpersonal relationships in adolescence". En JACKSON, S. y RODRIGUEZ-TOME, H. (Eds.) *Adolescence and its social worlds.* Hove, Lawrence Erlbaum.

ZASLOW, M. (1989): "Sex differences in children's responses to parental divorce: samples, variables, ages and sources". *American Journal of Orthopsychiatry.* 59, págs. 118-141.

ZICK, C. y ALLEN, C. (1996): "The impact of parents' marital status on the time adolescents spend in productive activities". *Family Relations.* 45, págs. 65-71.

ZIEHE, T. (1994): *Kulturanalyser.* Estocolmo, Brutus.

ZIMMERMAN, M., COPELAND, L., SHOPE, J. y DIELMAN, T. (1997): "A longitudinal study of self-esteem: implications for adolescent development". *Journal of Youth and Adolescence.* 26, págs. 117-142.

ZINNEKER, J. (1990): "What does the future hold? Youth and socio-cultural change in the FRG". En CHISHOLM, L., BUCHNER, P., KRUGER, H.-H. y BROWN, P. (Eds.) *Childhood, youth and social change: a comparative perspective.* Londres, Falmer.

© Ediciones Morata, S. L.

Índice de autores

Abbasi, T., 141.
Abell, S., 37.
Adams, G., 21, 29, 43, 58, 60, 72, 79, 128, 167.
Adelson, J., 82, 205, 206, 207, 220.
Aggleton, P., 116, 139.
Agnew, R., 197.
Alexander, C., 108.
Allen, C., 182.
Allison, P., 98.
Alsaker, F., 17, 18, 37, 38, 39, 43, 66.
Altschuler, J., 228.
Amato, P., 98.
Anderson, C., 185.
Apel, H., 169, 170.
Arber, S., 155.
Archer, S., 72, 73.
Arnett, J., 18, 131, 185.
Arnman, G., 170.
Asher, S., 163, 165.
Ashton, D., 174.
Asmussen, L., 225.
Asquith, P., 86, 156.
Ayers, M., 155.

Babb, P., 95, 122.
Back, L., 77.
Backett, K., 146.
Balding, J., 135, 140.
Ball, S., 169.
Baltes, P., 21.
Bancroft, J., 33, 43.
Band, E., 228.
Bandura, A., 220.
Banks, M., 298, 212.
Barber, B., 98.
Barenboim, C., 50.
Bartley, M., 142.
Batchelder, T., 211.
Batistuta, M., 91.
Baumrind, D., 88,89, 100, 101.
Beardslee, W., 234.
Beck, U., 183, 185, 186.
Beebe, T., 218.
Belenky, M., 56.
Belle, D., 153.
Bennett, P., 140.
Bergman, L., 193.
Berndt, T. J., 151, 153, 156, 158, 163, 165.
Berry, J., 74.
Berzonsky, M., 72.
Bethune, A., 95.
Bewley, B., 139.
Bhattacharyya, G., 16.
Bhavnani, K.-K., 212.
Bierman, K. L., 164.
Billy, J., 112.
Bingham, C., 111.
Blackman, R., 171, 172.
Blackman, S., 171.
Blair, S., 145.
Blakeslee, S., 97.
Blanchard-Fields, F., 50.
Block, J., 67.
Blyth, D., 18, 26, 38, 39, 65, 157.
Bo, I., 157.
Boehnke, K., 207.
Boehnke, S., 209.

© Ediciones Morata, S. L.

Bogenschneider, K., 102.
Bolger, K., 198.
Bolognini, M., 140.
Bosma, H., 27,73, 220.
Botvin, G., 200.
Bourdieu, P., 169.
Bowen, R., 50.
Bowlds, M., 221, 230, 231, 241.
Bowling, B., 191, 195.
Brake, M., 168.
Breakwell, G., 108, 117.
Bridget, J., 120.
Brill, C., 211.
Brody, G., 87.
Bronfenbrenner, U., 21, 22, 24, 164.
Brooks-Gunn, J., 19, 20, 23, 38, 39, 43, 123, 124, 222, 225, 239.
Broomhall, H., 177.
Brotherton, C., 178.
Brown, B., 152, 159, 160, 161, 167.
Brown, P., 169, 171, 172.
Brownlee, J., 95.
Bruno, J., 182.
Bruchanan, C., 38, 96, 97, 98, 99.
Bugenthal, D., 101.
Buhrmester, D., 160, 163.
Bulcroft, R., 37.
Busch-Rossnagel, N., 112, 157.
Butler, I., 157, 158.
Bynner, J., 18, 212, 217.

Calev, A., 156.
Callan, V., 86, 87, 93, 105.
Camburn, D., 112.
Capaldi, D., 99.
Carle, J., 177.
Cartmel, F., 169, 176, 188.
Caspi, A., 238.
Cass, V., 118.
Chao, R., 92.
Charlton, J., 143.
Chase-Lansdale, L., 121, 123, 124, 204.
Chisholm, L., 18, 217.
Chitty, C., 169.
Christenson, R., 177.
Christopher, J., 163.
Churchill, R., 140.
Claes, M., 157.
Clark, M., 155.
Clark, S., 37.
Clarke, R., 200.
Clausen, J., 38, 186.
Clingempeel, W., 98.
Coakley, J., 181, 182.
Cockett, M., 96.
Coggans, N., 133, 137, 154.
Coie, J., 163.
Coleman, E., 156.
Coleman, J., 12, 13, 24, 25, 36, 97, 100, 102, 113, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 128, 132, 136, 138, 143, 156, 180, 181, 220, 226.
Coles, B., 19, 168, 169, 172.
Coley, R., 121.
Collins, A., 101, 103.
Collins, W., 152.
Compas, B., 222, 223, 225, 227-229, 233, 234, 235, 239.
Conger, R., 198.
Connell, R., 207.
Conard, D., 211.
Cooper, C., 83, 91.
Corylon, J., 122.
Costello, E., 141.
Costin, S., 152.
Cote, J., 60, 73.
Cotterell, J., 144, 167.
Cowie, H., 164.
Coyle, A., 119-120, 121.
Craig, W., 200.
Crockett, L., 38, 39, 111, 117, 164.
Cross, M., 171.
Csikszentmihalyi, M., 162, 165, 182.

Damon, W., 27.
D'Arcy, C., 221.
D'Augelli, A., 120.
Davies, E., 225.
Davies, J., 133, 137.
Davis, J., 179.
Davison, C., 146.
Dekovic, M., 158.
Dennehy, A., 129, 141, 148.
Dennison, C., 121, 122, 123, 124, 125.
DeRosier, M., 163.
Devich-Navarro, M., 74-76.
Diamond, A., 132.
Diekstra, R., 97.
Dishion, T., 200.
Dodge, J., 163.
Dohrenwend, B., 26.
Dohrenwend, B., 26.
Dooley, D., 178.
Dornbusch, S., 76, 89, 92, 164.
Douvan, E., 82, 220.
Downs, W., 161.

© Ediciones Morata, S. L.

Drakeford, M., 203.
Drew, D., 171.
Drury, J., 87.
DuBois, D., 66-67, 152, 233.
Dukes, R., 74, 76.
Dunne, M., 116.
Dunphy, D., 149, 150, 159.
Durbin, D., 158.
Durkin, K., 153.
Dusek, J., 232, 233.

East, P., 123, 163.
Eastman, G., 100.
Eccles, J., 90, 98, 141, 158.
Eckenrode, J., 146, 237, 238, 241.
Eder, D., 156, 164.
Egerton, M., 168.
Eicher, J., 160.
Eichorn, D., 43.
Eisenberg, N., 205, 208, 209.
Elder, G., 238.
Elkin, F., 151.
Elkind, D., 44, 45, 49-50, 53.
Elliott, D., 191, 197.
Elliott, G., 25, 28, 29, 58, 79, 105, 167, 218, 220, 239, 241.
Emler, N., 191, 195, 203.
Enright, R., 50.
Epstein, R., 139.
Erdley, C., 155.
Erikson, E., 60, 63, 68-70, 72, 114.
Erwin, P., 156.
Evans, C., 164.
Eveleth, P., 34, 40.
Eyler, J., 211.

Facio, A., 91.
Farrell, C., 107.
Farrington, D., 190, 191, 197, 199, 203.
Faruqi, S., 176.
Feather, N., 177, 178.
Fegley, S., 210.
Feiring, C., 84, 155.
Feldman, S., 25, 28, 29, 58, 79, 105, 117, 167, 218, 220, 239, 241.
Felice, M., 123.
Felson, R., 155.
Fergusson, D., 198, 236, 237.
Ferri, E., 98.
Fife-Shaw, C., 108.
Fine, M., 90, 99.
Fisher, S., 162.
Fitch, S., 72.
Fitzgerald, M., 182.
Fitzsimons, B., 132, 133.
Fivush, C., 151.
Flammer, A., 17.
Flanagan, C., 210.
Fletcher, A., 90.
Fogelman, K., 82, 86.
Folkman, S., 224, 234.
Ford, C., 185.
Ford, N., 108.
Fraser, E., 208.
Freedman, R., 155.
Frisch, R., 41.
Frydenberg, E., 226, 229, 230, 233, 235, 239, 240.
Fryer, D., 178.
Fuhrman, T., 84.
Fuligni, A., 90, 158.
Funk, J., 185.
Furlong, A., 169, 174, 176, 181, 183, 188, 217.
Furman, W., 156, 158, 160.
Furnham, A., 84, 182, 225.
Furntratt, E., 187.
Furstenberg, F., 98, 105, 123.
Furth, H., 153.

Gabriel, J., 16.
Gaoni, L., 190.
Gardner, H., 187.
Garmezy, N., 236, 241.
Garnefski, N., 97.
Gavin, L., 156, 158.
Gecas, V., 86.
George, T., 163.
Gibson-Kline, J., 129.
Gilani, N., 76, 92-93.
Giles, D., 211.
Giller, H., 203.
Gilligan, C., 54-56.
Ginn, J., 155.
Gjerde, P., 91.
Glendinning, A., 133, 188.
Glyptis, S., 181.
Goddard, E., 132, 133, 134.
Gofton, L., 183.
Goggin, M., 118.
Golding, J., 131.
Goldman, J., 107.
Goldman, R., 72, 107.
Goldney, R.,188.
Golombok, S., 151.
Goodnow, J., 101, 103.

© Ediciones Morata, S. L.

Goodyer, I., 142.
Goossens, L., 25-26, 50, 72, 73, 227.
Gore, S., 146, 237, 238, 241.
Gottfredson, M., 191.
Graber, J., 19, 20, 222, 239.
Graham, J., 191, 195.
Green, K., 73.
Greenberger, E., 82, 95.
Griffin, C., 151, 181.
Griffiths, M., 184.
Grob, A., 28.
Grotevant, H., 83.
Grunebaum, H., 164.
Gullotta, T., 29, 43, 58, 79, 128, 167.
Gunnell, D., 142.
Gunter, B., 182.

Hackett, C., 212, 214, 218.
Hagell, A., 197, 203.
Haggerty, R., 86, 236, 241.
Haines, K., 203.
Hale, S., 49.
Hall, G. Stanley, 17, 220, 221.
Halsey, A., 169, 172.
Hamburg, B., 141.
Hammer, T., 176.
Hansen, D., 163.
Hanson, S., 95.
Harker, P., 148.
Harlan, W., 42.
Harrington, R., 142.
Harris, C., 173.
Hart, D., 210, 211.
Harter, S., 37, 60-63, 64, 65, 66, 79.
Hartmann, D., 163.
Hartup, W., 154, 157, 165.
Hatfield, E., 114.
Hauser, S., 95, 221, 230, 231, 241.
Hawton, K., 142, 143.
Heaven, P., 29, 132, 134, 148, 165, 225, 231.
Hedin, D., 211.
Hendry, L., 26, 91, 130, 133, 134, 135-136, 137, 138, 139, 140, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 160-161, 162, 164, 165, 170, 173, 175, 177, 178, 180, 181, 182, 186, 187, 188.
Hengeller, S., 201.
Herbert, M., 200.
Hermann-Giddens, M., 33, 41, 42.
Herrenkohl, E., 237.
Hershberger, S., 120.
Hess, L., 105.
Hetherington, M., 97, 98, 99.
Hickman, P., 13.
Hill, J., 21, 101.
Hill, P., 86.
Hillier, L., 118.
Hirsch, B., 66-69, 152, 233.
Hirshi, T., 191.
Hodgson, R., 141.
Hofstede, G., 92.
Hoge, D., 65.
Hogue, A., 154.
Holland, J., 118, 128.
Holland, W., 132, 133.
Holmbeck, G., 84, 101.
Hope, S., 97.
Hoskin, M., 208.
Huizinga, D., 191.
Hunter, J., 141, 142, 157.
Hurrelmann, K., 18, 129, 148, 167.

Inderbitzen-Pisaruk, H., 226.
Inhelder, B., 44, 46.
Ives, R., 137.

Jackson, P., 178.
Jackson, S., 27, 43, 167, 220.
Jacobson, L., 132.
Jaffe, M., 154, 182.
Jahnke, H., 50.
Jarman, J., 172.
Jarvinen, D., 163.
Jeffs, T., 144.
Jenkins, J., 237.
Jennings, M., 207.
Jessor, R., 190.
Jessor, S., 190.
Johnson, M., 211, 28.
Jones, D., 152.
Jones, G., 19, 169, 172, 173.
Jones, R., 72.
Jonsson, I., 170.
Juang, L., 90.
Junger-Tas, J., 195.
Junn, J., 208.

Kaffman, M., 91.
Kail, R., 49.
Kalakoski, V., 18.
Katchadourian, H., 111.
Keating, D., 47, 48, 57, 58.
Keith, B., 98.
Keith, N., 211.

© Ediciones Morata, S. L.

KERR, M., 90.
KIERNAN, K., 97.
KILLEEN, D., 173.
KINCHEN, K., 155, 164.
KINNEY, D., 164.
KIRCHLER, E., 152.
KLEE, H., 183.
KLEIBER, D., 140.
KLOEP, M., 25, 26, 130, 138, 146, 162, 164, 177, 187.
KOHLBERG, L., 53-56, 57, 58, 205.
KOLVIN, I., 197.
KORNADT, H.-J., 207.
KOSKY, R., 141.
KRACKE, B., 18, 23, 34, 38, 43, 84, 85, 207.
KRAFT, P., 114, 116.
KRAHN, H., 183.
KREMER, J., 143.
KRISBERG, B., 191.
KROGER, J., 26, 68, 72, 73, 79.
KRUGER, H., 175.
KUHL, J., 233.
KURDEK, L., 90, 99.

LAMB, J., 198.
LAMBORN, S., 84.
LAPSLEY, D., 57.
LARSON, R., 85, 157, 165, 182, 212, 225, 226.
LASK, J., 121.
LAUDER, H., 169.
LAZARUS, R., 224, 227, 233, 234.
LEES, S., 118, 155, 181.
LEFFERT, N., 33, 41, 141.
LERNER, R., 21, 22, 27, 39, 155.
LEVESQUE, R., 114.
LEVITT, M., 163.
LEWIN, K., 24, 140.
LEWIS, M., 84.
LEWIS, R., 229, 230.
LEYVA, F., 153.
LIPSEY, M., 201.
LLOYD, B., 132.
LOEBER, R., 196, 197.
LOSEL, F., 129.
LOVE, J., 188.
LOWDEN, S., 171.
LOWE, G., 134.
LUCAS, K., 132.
LYNSKEY, M., 236, 237.
LYON, J., 195, 201.

MACCOBY, E., 88, 89, 100, 141, 195, 232.
MACDONALD, R., 19, 174, 175, 188.
MACFARLANE, A., 134, 140, 143.
MACINTYRE, S., 143.
MACKAY, G., 183, 184.
MAFFESOLI, M., 150, 165, 168, 180, 185.
MAGGS, J., 148.
MAGNUSSON, D., 22, 23, 37, 38, 193.
MALMBERG, L., 18.
MARCIA, J., 60, 71-72, 74.
MARCOEN, A., 26, 227.
MARSH, H., 61, 63, 65, 134, 135.
MARSHALL, S., 76.
MARTIN, J., 89, 100, 141, 232.
MARTINEZ, R., 74, 76.
MASTEN, A., 238.
MAZOR, A., 92.
MCCORD, J., 196.
MCCUBBIN, H., 229.
MCFARLANE, A., 100.
MCGUIRE, C., 122.
MCGUIRE, J., 199.
MCINTOSH, H., 154, 160.
MCINTYRE, J., 232, 233.
MCKELLAR, P., 154.
MCKENNA, C., 183.
MCLOUGHLIN, D., 98.
MEASHAM, F., 136.
MEEUS, W., 157, 158.
MERTEN, D., 163, 164.
MESCHKE, L., 112.
MILLER, B., 111.
MILLWARD, L., 117.
MIRZAH, H., 77, 80.
MITCHELL, A., 98, 100, 126, 128.
MIZEN, P., 175.
MOLLER, C., 187.
MONCK, E., 142.
MONSOUR, A., 63.
MONTEMAYOR, R., 29, 43, 58, 79, 94, 95, 128, 167.
MOORE, S., 36, 109, 111, 113, 114, 116, 117, 128.
MORGAN, K., 108.
MORRIS, P., 176.
MORTIMER, J., 218.
MOUNTAIN, A., 144.
MOUNTS, N., 153, 160.
MULLER, J., 230.
MUNSCH, J., 155, 164, 226.
MURPHY, J., 54.
MURRAY, F., 47.
MUUSS, R., 17, 21, 22, 29, 47, 54, 58, 220.

NAKKULA, M., 52.
NASSTRØM, A.-C., 177.

© Ediciones Morata, S. L.

Nelson, J., 58.
Nestmann, F., 167.
Newburn, T., 197.
Newcomer, S., 111.
Nicholls, J., 163.
Niemi, R., 207, 208.
Nisan, M., 54.
Nisbet, J., 164, 187.
Noack, P., 84, 85, 207.
Noller, P., 86, 87, 93, 105, 177, 178.
Norman, P., 140.
Nucci, L., 57.
Nurmi, J.-E., 18, 140.
Nutbeam, D., 134.

O'Brien, G., 177, 178.
O'Bryan, L., 137.
Ochiltree, G., 157.
Offer, D., 60, 220.
Ohri, S., 176.
O'Koon, J., 157.
Olweus, D., 67, 164.
O'Neill, R., 95, 205.
Osofsky, J., 122, 123.
Overton, W., 48.

Paikoff, R., 23, 37.
Palladino, G., 185.
Palmonari, A., 157.
Papini, D., 37.
Park, A., 175.
Parker, H., 136, 137, 138, 183.
Parker, J., 165.
Parkhurst, J., 163.
Parsell, G., 174, 175.
Patterson, G., 90, 99, 102, 200.
Patterson, J., 229.
Patton, W., 177, 178.
Payne, J., 174.
Perry, T., 156.
Perschy, M., 140.
Petersen, A., 33, 38, 39, 41, 43, 141, 225.
Philip, K., 157, 158.
Phinney, J., 60, 72, 73-76.
Phoenix, A., 17, 77, 123, 155.
Piaget, J., 44, 46-47, 49, 53, 205, 206.
Plancherel, B., 140.
Platt, W., 177.
Podorefsky, D., 234.
Pombeni, M., 160.
Ponton, L., 116.
Power, T., 95.
Prause, J., 178.
Pritchard, C., 143.
Pryor, J., 95, 96, 97, 98, 105.
Pugh, G., 100.

Quadrel, M., 50.
Quinn, P., 212.
Quinton, D., 122.

Raffe, D., 172, 174, 175.
Ramazanoglu, C., 128.
Ramsey, B., 137.
Rattansi, A., 17.
Reicher, S., 191, 195, 203.
Reid, R., 58.
Reinisch, J., 33, 43.
Reiser, L., 36.
Reisman, J., 164.
Reiss, M., 126.
Repinski, D., 152.
Resnick, M., 140.
Rest, J., 54.
Rice, K., 221, 222, 239.
Richards, M., 37, 99, 182.
Rickards, W., 140.
Rietveld, H., 184.
Riley, T., 50.
Rippl, S., 207.
Roberts, H., 133.
Roberts, K., 28, 172, 174, 175, 182, 188.
Robins, L., 196.
Robins, R., 67.
Robinson, B., 125.
Robinson, D., 58.
Robinson, P., 172.
Robson, P., 138, 139.
Roche, J., 30, 218.
Rodgers, B., 95, 96, 97, 98, 105.
Rodriguez, R., 120.
Rodriguez-Tome, H., 43, 167.
Roe, K., 185.
Roker, D., 102, 128, 129, 136, 138, 204, 212, 214-216.
Root, S., 211.
Roscoe, B., 163.
Rose, S., 161.
Rosenberg, M., 63-64, 65, 66.
Rosenthal, D., 73, 76, 109, 111, 113, 114, 128.
Ross, R., 58, 199.
Rotheram-Borus, M., 120.
Rowland, T., 145.
Rowley, K., 177.
Ruble, D., 228.

© Ediciones Morata, S. L.

Ruddock, J., 164.
Rutter, M., 105, 122, 141, 146, 148, 189, 190, 192, 193, 194, 195, 199, 203, 220, 236, 241.

Sampson, R., 198.
Sasse, D., 57, 58.
Savin-Williams, R., 120, 151, 156, 163, 164, 165.
Scase, R., 172.
Schofield, M., 107.
Schonert-Reichl, K., 230.
Schlenberg, J., 148.
Schultz, L., 52.
Schweinhart, L., 199.
Sebby, R., 37.
Seff, M., 86.
Seiffge-Krenke, I., 94, 95, 105, 132, 134, 143, 148, 155, 225, 227, 229, 230-231, 233, 239, 240, 241.
Selman, R., 50-52, 53, 165, 205.
Semin, G., 111, 112.
Shanks, J., 95.
Sharp, D., 134.
Sharpe, S., 128.
Shavelson, R., 61, 64, 65.
Shayer, M., 47.
Sherrod, L., 241.
Shimizu, H., 91.
Shorter-Gooden, K., 76.
Shucksmith, J., 90, 138, 139, 148, 151, 153, 154, 155, 158, 164, 187, 188.
Shulman, S., 94, 95, 105, 232.
Siddique, C., 221.
Siegler, R., 49.
Sigel, R., 208.
Silbereisen, R., 18, 23, 34, 38, 43, 90, 112, 130, 162, 209.
Silverberg, S., 84, 95.
Simmons, R., 18, 26, 37, 38, 39, 65.
Simms, M., 122.
Simpson, B., 99.
Singer, F., 145.
Skellington, R., 176.
Skoe, E., 80.
Skomski, G., 163.
Small, S., 100.
Smetana, J., 86, 87, 156.
Smith, C., 100, 122.
Smith, D., 105, 141, 146, 148, 189, 190, 192, 195, 203, 220.
Smith, L., 148.
Smith, M., 144, 237.
Smith, R., 142, 236.
Smith, T., 157.
Smithers, A., 172.
Smollar, J., 83, 87, 93, 151, 156.
Snyder, M., 218.
Solomon, L., 164.
Speak, S., 124.
Spencer, M., 76.
Spoth, R., 103.
Sprecher, S., 114.
Stattin, H., 22, 23, 37, 38, 90, 193.
Stein, J., 36.
Stein, M., 26.
Steinberg, D., 141.
Steinberg, L., 30, 38, 84, 86, 89, 90, 92, 95, 99, 105, 108, 153, 154, 190.
Sternberg, R., 48.
Stewart, F., 179.
Stone, M., 102.
Stouthamer-Loeber, M., 90, 196, 197.
Strasburger, V., 185.
Sullivan, T., 136.
Surridge, P.,172.
Sutherland, P., 47.
Sweeting, H., 177.

Taber, S., 18.
Tanner, J., 33, 34, 37, 40, 41.
Taris, T., 111, 112.
Thompson, K., 136.
Thomson, R., 118, 128.
Thornberry, T., 177.
Thornton, A., 112.
Thornton, D., 58.
Thornton, M., 76.
Thornton, S., 184.
Tiggemann, M., 177, 188.
Tizard, B., 77.
Tobin-Richards, M., 38.
Tobler, N., 200.
Torney-Purta, J., 205, 206, 218.
Townsend, J., 134.
Treboux, D., 112, 157.
Tremblay, R., 200.
Trempala, J., 18.
Trew, K., 144, 182.
Tripp, J., 96.
Tromsdorff, G., 207.
Tucker, S., 30, 18.
Turiel, E., 50.
Turtle, J., 132, 134.

Udry, J., 111, 112.
Ullah, P., 178.
Urberg, K., 152, 159.

© Ediciones Morata, S. L.

VAN ACKER, J., 102.
VAN ROOSMALEN, E., 183.
VERKUYTEN, M., 76.
VERNBERG, M., 152.
VOGEL, J., 175, 180.
VON DER LIPPE, A., 80.
VORAN, M., 124.
VYGOTSKY, L. S., 24.

WADSWORTH, M., 97.
WAGNER, B., 225.
WAKSCHLAG, L., 124.
WALKER, L., 54.
WALLACE, C., 169, 172, 173.
WALLERSTEIN, J., 97.
WAMPLER, R., 226.
WARD, S., 48.
WARR, P., 178.
WARREN, M., 39.
WARREN-ADAMSON, C., 180.
WASHINGTON, N., 76.
WATERMAN, A., 60, 72, 73.
WEBBER, E., 57.
WEBSTER-STRATTON, C., 200.
WEIKART, D., 199.
WEISZ, J., 228.
WELLINGS, K., 107, 117.
WENTZEL, K., 155.
WERNER, E., 236, 237.
WEST, D., 190, 191, 197.
WEST, P., 177.
WHITE, A., 181, 182.
WHITFIELD, R., 98.
WILKINSON, C., 132.
WILKINSON, H., 212.
WILKINSON, R., 178.
WILLIAMS, H., 141.
WILLIAMS, R., 116.
WILLIAMSON, H., 19, 157, 158.
WILLIS, P., 145, 181.
WILSON, P., 141.
WINEFIELD, A., 177, 178, 188.
WINEFIELD, H., 188.
WINN, S., 116, 126.
WOLD, B., 145, 181.
WOODROFFE, C., 182.
WYLAN, H., 47.
WYMAN, P., 237.
WYSHAK, G., 41.

YATES, M., 209, 210, 211, 212, 218.
YOUNISS, J., 83, 87, 93, 151, 156, 160, 209, 210, 211, 218.

ZAKIN, D., 155.
ZANI, B., 114.
ZASLOW, M., 98.
ZICK, C., 182.
ZIEHE, T., 180.
ZIMMERMAN, M., 67, 68.
ZINNEKER, J., 169.
ZOOK, J. M., 153, 158.

© Ediciones Morata, S. L.

Índice de materias

Aborto, 109-110.
— Razonamiento moral sobre el, 56.
Abuelas (madres de padres adolescentes), 123-124.
Aburrimiento, 226.
Abuso de sustancias, 102, 200.
Acoso, 163.
— y estrés, 224-225.
Actividad, 23, 28, 211, 239.
"Adolescentes con dinero", 179.
— que se desarrollan pronto y adolescentes que se desarrollan tarde, 25, 38-40, 42, 222.
Adopción de perspectivas sociales, 50-51, 205, 208.
Africanos (británicos), 16.
Afroamericanos, 41, 75-76, 92, 108, 122, 210, 226.
Africaribeños (británicos), 16, 171, 176.
Alemania. Actitudes hacia el cambio político, 16, 207.
— Clase social y ocio, 180.
— Comportamiento sexual y control de los padres, 112.
— Desarrollo de la autonomía, 84.
— Desigualdad social, 169.
— Educación y empleo, 175.
— Estilo de educación, 90.
— Razonamiento prosocial, 209.
Amistad y grupos de iguales, 149-167.
———— Adopción de perspectivas sociales, 52.
———— Autoestima y, 66.
———— Cuadrillas, 159-162.
Amistad y grupos de iguales. Dinámica de, 153-156.
———— Génesis de, 151-153.
———— Importancia en el afrontamiento, 233.
———— Influencia sobre el comportamiento sexual, 88, 112-113, 114, 152, 157.
———— Papel en el comportamiento antisocial, 198, 200.
———— Rechazo y aislamiento, 162-164, 167.
———— Relaciones familiares y, 156-158.
———— Resistencia y, 237.
———— Temas de comunicación con, 87, 113.
Anticoncepción, 117-118.
Apariencia. Importancia para las chicas, 37, 65, 155, 225-226.
— y autoestima, 65.
—— la "audiencia imaginaria", 49.
Apego y resistencia, 237.
—— soledad, 227.
Argentina. Relaciones familiares, 90.
Asiáticos (británicos), 76, 92-93, 171, 176.
Asunción de riesgos, 129-131, 147, 190.
———— y estilo educativo, 90.
———— la "sociedad del riesgo", 183-185.
———— presión de los iguales, 153.
"Audiencia imaginaria", 49.
Australia. Aburrimiento y estrés, 226.
— Agrupamientos de jóvenes, 149.

© Ediciones Morata, S. L.

Australia. Comunicación con los padres y los iguales sobre la sexualidad, 113.
— Conocimiento sexual, 116.
— Desempleo y bienestar, 177.
— Edad del primer encuentro sexual, 108.
— Estrategias de afrontamiento, 229.
— Patrones de fumar, 132.
— Prácticas sexuales menos convencionales, 108.
— Preocupaciones en torno a la menstruación, 36.
— Tasas de divorcio, 95.
Autoridad local de asistencia, 117, 122.
———— Salida, 19, 26.
Autoritarismo, 206, 207.
Aventura amorosa e intimidad, 114-116.

Bélgica. Estudio del modelo focal, 26.
— Relaciones familiares y amistades, 157.
Biculturalismo, 75-76.
Bisexualidad, 118.
Bondad de ajuste, 23-24.

Cambio político, 17, 204, 206.
— social, 11-17, 168, 238.
—— Comparación de las actitudes hacia el, 207.
Canadá. Actividades de ocio con género, 182.
— Programas de intervención, 199, 200.
— Relaciones familiares y amistades, 157.
Cannabis, 136.
Centro de Aprendizaje Social de Oregón, 102, 200.
Chicos y hombres jóvenes. Acción social, 214.
———— Actividades de ocio, 181, 182.
———— Amistad y relaciones de iguales, 151-152, 158, 163, 164.
———— Cambios físicos en la pubertad, 33.
———— Comportamiento antisocial, 190, 192-193, 194, 201.
———— Conocimiento político, 208.
———— Consumo de alcohol, 135.
———— Control percibido sobre la salud, 139.
———— Correlatos de la soledad, 226.
———— Desventajas, 15.
———— Edad del estirón, 31-32.
———— Edad del primer encuentro sexual, 108.
———— Efectos del momento de presentación de la pubertad, 37.
Chicos y hombres jóvenes. Empleo y desempleo, 12, 13, 15, 176.
———— Estrategias de afrontamiento, 231, 240.
———— Falta relativa de importancia de la apariencia, 37, 65, 155.
———— Ignorancia sobre la primera eyaculación, 36.
———— Influencias sobre el comportamiento sexual, 113.
———— Padres adolescentes, 124.
———— Participación en deportes, 143, 181.
———— Participación en sexo oral, 108.
———— Raza y cuestiones de género, 76-77.
———— Razonamiento moral, 56.
———— Reacción al divorcio de los padres, 98.
———— Relaciones románticas, 115.
———— Rendimiento académico, 15, 171.
———— Resistencia a salir del hogar familiar, 173.
———— Secuencia de la pubertad, 33-35.
———— Suicidio, 15, 142.
———— Tasas de fumar, 132.
———— Trayectorias de la autoestima, 67.
———— Uso inadecuado de solventes, 137.
Ciudadanía, 179, 204.
Clase social. Salud y niveles de forma física, 144.
—— y actividad física, 145.
———— actividades de ocio, 180, 181.
———— desempleo, 175.
———— educación, 169-172.
———— fumar, 131, 133-134.
———— uso de drogas, 138.
Comparaciones culturales, 17.
—— Estilo de educación, 92.
—— Estudios de transición, 17.
—— Estudios del modelo focal, 25-26.
—— Experiencias de estrés en la escuela, 226.
—— Identidad étnica, 76.
—— Pensamiento moral, 54.
—— Pensamiento político, 206.
—— Razonamiento prosocial, 208.
—— Relaciones familiares y amistades, 157.

© Ediciones Morata, S. L.

Comparaciones culturales. Vida familiar, 91-93.
Comportamiento antisocial, 130, 189-202.
—— Audiencia real e imaginada, 50.
—— Correlación negativa con la participación en organizaciones, 212.
—— Factores de riesgo en el, 97,177, 194-198, 202.
—— Intervenciones, 58, 102, 199-202.
—— Prevalencia, 189-194.
—— y prácticas de educación, 100, 195, 197, 199-200.
—— y trayectorias de la autoestima, 67.
Comunicación. Comparación de madres y padres, 87-88, 93.
— Comparación de padres e iguales, 87, 114.
— Importancia en el reajuste familiar, 99.
— Patrones familiares y conexión, 83.
— sobre sexualidad, 113-114.
— y resolución de conflictos, 87.
Comunidad negra. Desempleo, 176.
—— Implicación en deportes, 145.
—— Programas de intervención, 199.
—— Raza y cuestiones de género, 76-77.
Comunidades rurales, 142, 161, 162, 215.
Condones, 117-118.
Conducta de voto, 212.
— problema, 189.
—— Programas de intervención específicos, 102.
Conexión, 83.
Conformidad, 153-154, 166.
Conocimiento social, 49-52.
Consejo de Investigación Económica y Social, 204.
Consorcio para Estudios Longitudinales, 199.
Consumo de alcohol, 67, 97, 134-136, 153, 158.
———— Bebida hedonista, 183.
Contextualismo evolutivo, 21-24, 27-28, 220, 239.
—— y formación de la identidad, 73.
Continuidad, 22.
Control percibido, 28.
—— de los padres, 100-101.
—— Sobre la salud, 139.
—— y afrontamiento, 233, 235.
— y supervisión, 90-91, 111, 196.
Creencia religiosa, 86.
—— Efectos sobre el comportamiento sexual, 112.
Cuadrillas, 149-150, 159-162.
Cuestionario de Afrontamiento de Situaciones (CASQ), 229.
Cuestionario de Autoimagen de Offer, 60.
Cuestionario de Motivación Prosocial, 209.
Cuestionario sobre Problemas Sociomorales, 54.
Cultura de club, 183.
— del concierto, 183.
— y concepción de la salud mental, 141.
Cursos vocacionales, 171.

Daño autoinfligido, 141, 177.
Deportes y actividades físicas, 143-145, 182.
Depresión, 141, 225-226.
— de los padres, 142, 198, 234.
Desarrollo de la autonomía, 81-85, 103.
— físico, 31-43.
—— Adolescentes que se desarrollan pronto y adolescentes que se desarrollan tarde, 25, 38-40, 42, 222.
—— Efectos psicológicos de la pubertad, 35-38.
—— La tendencia secular, 40-43.
—— Pubertad, 18, 23, 31-35, 42.
Destrezas sociales. Beneficios de la acción social, 211.
—— como parte del repertorio de destrezas para la vida, 185.
—— Naturaleza vital de, 164-165.
—— Terapia de pares, 52.
—— y evitación de la delincuencia, 199.
———— rechazo social, 162-164.
———— uso del apoyo de los iguales, 233.
Desventaja social, 13, 19, 28, 98, 122, 197-198.
Dilemas de relaciones sexuales, 56.
Discapacidad, 19, 211, 216, 217.
Disolventes. Uso inadecuado de, 136-138.
Divorcio (de los padres), 13, 95-100, 104.
———— y edad del primer encuentro sexual de los adolescentes, 111-112.
———————— resistencia, 237.

Ecología humana, 22.
Edad de incorporación al mercado laboral, 174.
— de la menarquia, 41.
— del estirón, 31-32.
—— primer encuentro sexual, 106-108, 111-112.

© Ediciones Morata, S. L.

Edad e importancia relativa de los padres y los iguales, 66, 157, 233.
— y actividades de ocio, 180.
—— ansiedad por la soledad, 226.
—— comportamiento antisocial, 191-194.
—— conocimiento político, 208.
—— consumo de alcohol, 136.
—— efctos del divorcio, 95-96.
—— estrategias de afrontamiento, 229-230.
—— éxito de vivir junto con la madre o abuela, 123.
—— fumar, 133.
—— participación en los deportes, 143-144.
—— pensamiento político, 205-206.
—— razonamiento prosocial, 209.
—— tipos de estrés, 224, 225.
Educación. Educación en valores, 57.
— Importancia del desarrollo social, 164.
— Inhibición del pensamiento crítico, 57.
— para la salud. Consumo de alcohol, 136.
———— Fumar, 133.
———— Pubertad, 42.
———— Uso inadecuado de disolventes, 137.
— post-obligatoria, 13, 168, 170-171, 174.
— superior, 13, 169, 171.
— y transición al mercado laboral, 169-172, 174-175.
EE.UU./Norteamérica. Acción social, 211.
—— Actividades de ocio, 182.
—— Autoritarismo, 207.
—— Comportamiento antisocial, 100, 190, 196, 197, 198.
—— Conocimiento político, 208.
—— Cuadrillas, 160.
—— Divorcio, 13, 95, 97.
—— Edad de la menarquia, 41.
—— Edad del primer encuentro sexual, 108.
—— Educación sexual prescriptiva, 126.
—— Estudio de la Gran Depresión, 238.
—— Estudios del modelo focal, 26.
—— Identidad étnica, 73, 75-76, 77.
—— Inasistencia a programas educativos, 102.
—— Origen étnico y estilo de educación, 92.
———— y experiencias de estrés escolares, 226.
———— y proximidad familiar, 83, 90.
—— Paternidad adolescente, 121, 122, 123.
EE.UU./Norteamérica. Patrones de fumar, 132.
—— Programas de intervención, 58, 199.
—— Razonamiento prosocial, 209.
—— Relaciones padres-adolescente, 82.
—— Salud mental “gay” y lesbiana, 120.
Egocentrismo, 49, 57.
— e instropección, 63.
Embarazo, 109-110.
— Reducción del embarazo no deseado, 126.
Enamorarse, 20, 114.
Enfoque “componencial” (desarrollo intelectual), 48.
— multidisciplinar, 22.
Escala de Afrontamiento Adolescente (ACS), 229.
Escala de Amor Apasionado, 114.
Escala de Autonomía Emocional, 84.
Escala de Calidad Intergeneracional, 124.
Escandinavia. Conocimiento sexual, 116.
Escocia. Actitudes hacia la salud, 140.
— Consumo de alcohol, 134.
— Desigualdades educativas, 170.
— Estilo educativo, 90.
— Patrones de fumar, 132, 133.
— Relaciones familiares, 90.
— Tasas de suicidio, 143.
— Transiciones de ocio, 180.
Escuela. Cuadrillas en la, 160.
— Exclusión, 16.
— Malestar sobre el desempleo, 178.
— Origen étnico y experiencias de estrés, 226.
— y conocimiento político, 207.
— y estimulación de la actividad prosocial, 217.
Esquemas de formación, 12, 174, 175-176.
Estilo educativo, 88-90, 103.
—— Comparación étnica, 92.
—— y afrontamiento adolescente, 232, 233.
—— y orientación del grupo de iguales, 158.
Estilos de vida, 179-183.
Estirón, 31-32.
— en la secuencia de la pubertad, 33-35.
Estrés, afrontamiento y ajuste, 219-240.
———— Afrontamiento, 227-236, 239.
———— Autonomía y, 84.
———— Causas y correlatos del estrés, 224-227.
———— Desempleo y, 178-179.

© Ediciones Morata, S. L.

Estrés, afrontamiento y ajuste. Estrés y salud mental, 141.
——— Estrés y transiciones, 219-224.
——— Riesgo y resistencia, 235-238.
Estudiantes de danza, 39.
Estudio Christchurch, 236-237.
— de Cambridge, 190, 196.
—— Cambridge-Somerville, 196.
—— Exeter, 96.
—— riesgo de Hawaii, 236-237.
Estudio de la Autoridad de Educación para la Salud (tasas de fumar), 132.
Estudio de las Mil Familias de Newcastle, 197.
Estudio del Estilo de Vida de Trent, 133.
Estudio del Ocio y el Estilo de Vida de los Jóvenes, 133.
Estudio General de Familias en Gran Bretaña/Reino Unido. Actividades de ocio, 182.
Estudio General de Familias en Gran Bretaña/Reino Unido. Tasas de fumar, 132.
Estudio Multigeneracional de Baltimore, 123.
Estudio Nacional de la Juventud Norteamericana, 197.
Estudio Nacional del Desarrollo del Niño, 96.
— Welcome, 117.
Europa, 12, 17, 121, 204.
— Aumento en la delincuencia, 190.
— Clase social y ocio, 180.
— Comparaciones de identidad étnica, 76.
— Comparaciones de la transición, 18.
— Educación y empleo, 175.
— Estilo de educación, 90.
— Patrones de fumar, 132.
— Relevancia de las cuestiones de raza, 15.
— Riesgos del VIH, 116.
— Salida del domicilio familiar, 171-172.
— Tasas de divorcio, 13.
— Trayectorias de la autoestima, 67.
Exclusión social, 19, 204, 210.
"Experiencias forjadoras", 146.

"Fábulas personales", 50.
Familias, 81-104.
— como agentes de socialización, 207.
— Comparación de las madres y los padres, 87-88, 93-95.
— Conflicto y el vacío intergeneracional, 86-88, 103.
Familias. Cultura y origen étnico, 83, 91-93, 103-104.
— de nuevas parejas, 98.
— de padres adolescentes, 123-125.
— Divorcio y cambio de naturaleza, 13-14, 95-100, 104, 111, 237.
— e identidad étnica, 76.
— Influencia recíproca sobre los individuos, 22.
— Influencia sobre el comportamiento sexual, 87, 111-112, 114, 157.
— monoparetnales (de un solo padre), 13, 95, 112, 133, 182.
— Prácticas de educación, 15, 100-103, 104, 196, 199-200.
— Rol en el comportamiento antisocial, 90, 100, 196-197, 198, 199-200.
— y acción social, 210, 217.
— y desarrollo adolescente, 88-90, 103.
— y desarrollo de la autonomía, 81-85, 103.
— y el proceso de afrontamiento, 231-233.
— y los amigos, 156-158, 166.
— y salud mental, 142.
Finlandia: comparación de la transición con Polonia, 18.
Fumar cigarrillos, 131-134, 153, 158.

Gales. Consumo de alcohol, 134.
— Suicidio y daño autoinfligido, 142.
Género. Actitudes de los padres hacia, 111.
— Cambios en la actitud hacia el, 15-16.
— y autonomía, 82.
— y concepción de la moralidad, 54.
— y la construcción de la sexualidad, 117-118.
— y programas de educación sexual, 125.
Gran Bretaña/Reino Unido. Acción social, 214-216.
——— Actividades de ocio, 180, 182.
——— Carencia de hogar, 173.
——— Ciudadanía, 179, 204.
——— Comportamiento antisocial, 190.
——— Comportamiento de voto, 212.
——— Conocimiento político, 208.
——— Conocimiento sexual, 116.
——— Consciencia de las cuestiones de la raza, 15-16.
——— Desigualdad educativa, 169-170, 171.
——— Edad del primer encuentro sexual, 106-108.

© Ediciones Morata, S. L.

Gran Bretaña/Reino Unido. Educación post-obligatoria, 170-171.
——— Educación y empleo, 175.
——— Empleo y desempleo, 12-13.
——— Estudios cognitivos, 47.
——— Estudios de transición, 19.
——— Estructuras familiares, 13.
——— Identidad étnica, 76, 77-78.
——— Influencia de Europa, 12, 17.
——— Interés en las prácticas de educación, 100.
——— Origen étnico y desempleo, 176.
——— Paternidad adolescente, 121.
——— Prácticas sexuales menos convencionales, 108-109.
——— Prevalencia del fumar, 132.
——— Programas de educación, 102.
——— Programas de intervención, 58, 200.
——— Relaciones familiares, 82, 85.
——— Relaciones madre-hija en asiáticas y blancas, 92-93.
——— Salud mental de gays y lesbianas, 120.
——— Tasas de divorcio, 95.
——— Tasas de suicidio, 143.
——— Uso de anticonceptivos, 117.

Hedonismo, 183-185.
Hipótesis de "desviación" de la maduración, 39.
Hispanoamericanos, 92.
Hitos, 20, 222.
Holanda. Comparaciones de la identidad étnica, 76.
Homofobia, 119, 121.

Ibiza, 184.
Identidad étnica, 16, 73-79.
Independencia económica, retraso, 13.
Índice de la Experiencia Amorosa, 114.
Individualismo, 180.
— frente a colectivismo, 92-93.
"Inducción", 101.
Inteligencia. Programas de intervención, 199.
— y resistencia, 237.
Interdependencia, 83.
Introspección, 63.
Irlanda del Norte. Actividades de ocio, 144, 182.
——— Tasas de suicidio, 143.
Israel "revolución familiar", 91-92.
Italia. Importancia de la familia, 157.
— Razonamiento prosocial, 209.

Japón. Relaciones familiares, 90.
Journal of Adolescence, 73.
Journal of Youth and Adolescence, 38.
Juego de apuestas, 184.
Juegos de vídeo, 184, 185.

Latinoamericanos, 210.
Logro académico. Efectos del divorcio, 97.
—— y adiestramiento en destrezas sociales, 164.
—— y autoestima, 64.
—— y clase social, 168-171.
—— y conocimiento político, 208.
—— y género, 15.
—— y origen étnico, 171.

Madres. Comparación con los padres, 87-88, 93-95.
— Consejo sobre el comportamiento sexual, 157.
— en Japón, 90.
Matrimonio. Cambio de actitudes hacia el, 13.
— y reducción de la delincuencia, 197.
Medio. Modificación ambiental, 200.
— y comportamiento antisocial, 197-198.
Medios de comunicación. Consumo adolescente, 185.
——— y conocimiento político, 207.
Menarquia. Preocupaciones en torno a la, 36.
— Tendencias en la edad de la, 40-41.
Metadestrezas, 187.
Método de Muestreo de Experiencias, 85.
Mezcla de razas, 77-78.
Modelo focal, 24-29, 99, 181, 220, 222, 238, 239.
—— y afrontamiento con el desempleo, 179.
Modelos de "déficit". Asunción de riesgos, 130.
——— Padres, 95.
——— Padres adolescentes, 121, 122.
Muchachas y mujeres jóvenes. Acción social, 214.
——— Actividades de ocio, 181, 182.
——— Amistad y relaciones de iguales, 151, 152, 154, 158, 163, 164.
——— Comportamiento antisocial, 190, 195.
——— Conexión, 83.

© Ediciones Morata, S. L.

Muchachas y mujeres jóvenes. Conocimiento político, 208.
——— Consumo de alcohol, 135.
——— Control percibido sobre la salud, 139.
——— Correlatos de la soledad, 226.
——— Cuestiones de raza y género, 76.
——— Depresión, 141, 225-226.
——— Desventajas, 15.
——— Disposición para salir del domicilio familiar, 173.
——— Edad de la menarquia, 41.
——— Edad del estirón, 31-32.
——— Edad del primer encuentro sexual, 108.
——— Efectos del momento de la pubertad, 37, 39.
——— Empleo y desempleo, 12, 13, 176.
——— Estrategias de afrontamiento, 231, 240.
——— Experiencias de estrés, 224-225.
——— Importancia de la apariencia, 37, 65, 155, 225-226.
——— Influencias sobre el comportamiento sexual, 112, 113, 157.
——— Obstáculos para las prácticas de sexo seguro, 117-118.
——— Participación en deportes y actividad física, 144, 145, 182.
——— Participación en sexo oral, 108.
——— Preocupaciones en torno a la menstraución, 36.
——— Razonamiento moral, 56, 208.
——— Reacción al divorcio de los padres, 98.
——— Relaciones románticas, 115.
——— Rendimiento académico, 15, 171.
——— Secuencia de la pubertad, 33-35.
——— Suicidio y daño autoinfringido, 142.
——— Tasas de fumar, 132.
——— Trayectorias de la autoestima, 67.

Norteamericanos de origen europeo, 92, 158, 226.
——— asiático, 92.
——— mejicano, 75-76, 77, 226.
Noruega. Estudio del modelo focal, 26.
Nueva Zelanda. Estudio de riesgo, 236-237.
Nueva Zelanda. Estudio del modelo focal, 26.
—— Tasas de divorcio, 95.

Ocupaciones en exteriores, 144.
Operaciones concretas, 44.
— formales, 44-49.
Origen étnico y raza. Actividad deportiva, 145.
——— Cambios en las actitudes hacia el, 15-16.
——— Cuestiones de raza y género, 76-77.
——— e implicación en acción social, 214-215.
——— Relaciones familiares, 83, 91-93, 103-104.
——— Desempleo, 13, 176.
——— Discrepancias entre datos oficiales y de autoinforme en las tasas de delitos, 191, 202.
——— Edad del primer encuentro sexual, 108.
——— Estilo de educación, 92.
——— Experiencias de estrés escolar, 225.
——— Logro académico, 171.
——— Pertenencia a cuadrillas, 160.
——— Transición adolescente, 19.

Padres, 104.
— Actitudes hacia el cambio social/político, 207.
— adolescentes, 124.
— comparados con las madres, 87-88, 93-95.
— en Japón, 90.
— Influencia sobre el comportamiento sexual, 88, 111-112, 114, 157.
—— sobre la autoestima, 66.
—— sobre la identidad étnica, 76.
— Revelar la sexualidad “gay” a los, 120.
Pandillas, 149, 152-153.
— Comparadas con las cuadrillas, 159-162.
Parámetros de acontecimientos, 224.
Paternidad adolescente, 121-125, 127-128.
Personas sin hogar, 109, 117, 173.
Pensamiento y razonamiento, 44-58.
——— moral, 53-58, 57.
——— Pensamiento y acción, 209, 216.
——— Prosocial, 205, 208.

© Ediciones Morata, S. L.

Pensamiento y razonamiento moral. Operaciones formales, 44-49.
——— Pensamiento y acción, 209, 216.
——— Político, 205-209.
——— Programas de intervención, 199-200.
——— Social, 49-52.
Pobreza, 28, 98, 99, 123, 129, 141, 236.
— y comportamiento antisocial, 198.
Política, altruismo y acción social, 204, 217.
———— Acción social, 210-216, 217.
———— Pensamiento y razonamiento político, 204-209.
Políticas conservadoras, 17.
Polonia. Comparación de la transición con Finlandia, 18.
— Razonamiento prosocial, 209.
Popularidad, 155, 156.
Prácticas de educación, 100-103, 104.
——— Efectos del cambio de la estructura de las familias, 13-14.
——— y comportamiento antisocial, 90, 100, 196, 199-200.
Presión de los iguales, 67, 153-154, 197, 200.
Problemas del comportamiento, 117.
Procesamiento de información, 49.
Programa *Sure Start*, 200.
Programas de aumento de destrezas de pensamiento,199.
—— educación, 102.
—— Razonamiento y Rehabilitación, 199.
— *Head Start,* 199.
Proyecto Preescolar Perry, 199.

Racismo, 16.
Raza, 15-16, 103-104.
Rechazo y aislamiento, 162-164, 167.
Redes tribales, 168, 180.
Relaciones madre-abuela, 123.
— madre-hija. Comparación de familias asiáticas y blancas británicas, 92-93.
——— Efectos de la pubertad, 37.
— padres-adolescente. Autonomía e intimidad, 82-84.
——— Comparación con las amistades, 156-158, 166.
——— Conflicto, 86-88.
——— e identificación étnica, 76.
——— Efectos de la pubertad, 37.
——— y resistencia, 237.
Riesgo y resistencia, 236-238.

Salida del domicilio familiar, 172, 173.
———— Estudios contextuales, 23.
Salud, 129-148.
— Consumo de alcohol, 67, 97, 134-136, 153, 158, 183.
——— cigarrillos, 131-134, 153, 158.
— Deportes y actividades físicas, 143-145, 182.
— Drogas ilegales, 90, 97, 136-139, 153, 183, 184.
— mental, 97, 141-143, 147, 165.
—— "Gay" y lesbiana, 120.
—— y desempleo, 142, 177-178.
— Preocupaciones de los jóvenes, 139-140, 148.
— Salud mental, 97, 120, 141-143, 147, 165, 177-178.
Servicio comunitario (aprendizaje de servicio), 210-212.
Sexo seguro, 116-118, 127.
Sexualidad, 106-128.
— Aventura amorosa e intimidad, 114-116.
— Cambio de patrones, 106-110, 127.
— Contexto y momento, 110-114.
— Educación sexual, 36, 112, 114, 121, 125-127, 128.
— "gay", 118, 121, 127.
— Influencias de los iguales y los padres, 111-114, 153, 158.
— lesbiana, 118, 121, 127.
—— y "gay", 118-121, 127.
— Paternidad adolescente, 121-1215, 127-128.
— Sexo seguro, 116-118, 127.
— y beber hedonista, 183.
SIDA/VIH, 116-117, 127.
Subculturas, 150.
Suecia. Clase social y ocio, 180.
— Desigualdad social, 169.
— Educación y empleo, 175.
— Patrones de comportamiento criminal, 193-194.
Suicidio, 15, 142, 177.
— "Gay" y lesbiano, 120.
— y daño autoinfligido, 142.

Temperamento y resistencia, 237.
Tendencia secular, 40-43.
Teoría de los acontecimientos vitales, 26.
— evolutiva del ciclo vital, 21, 39, 177.
— psicoanalítica, 21, 82.
Terapia de pares, 52.
"Tormenta y tensión", 220.

© Ediciones Morata, S. L.

Trabajo, desempleo y ocio, 12, 13, 168-188.
———— Agrupamientos de ocio, 161.
———— Desempleo y comportamiento antisocial, 198, 200.
———— Desempleo y bienestar, 142, 177-178.
———— Escolarización y transiciones al mercado laboral, 169-172.
———— Ocio y estilos de vida, 26, 179-183, 188.
———— Salida del domicilio familiar, 172-173.
———— Trabajo y desempleo, 173-176.
Transición. Estrés y, 219-224.
— Naturaleza de la adolescencia, 17-21.
Trastorno del comportamiento, 189.
— psicosocial, 189.

Unión Europea, 12, 17.
Uso de cannabis, 136.
—— drogas, 90, 97, 136-139, 153, 183, 184.

Vacío intergeneracional, 86-88, 103.
Valoración del estrés, 234.
Valores y actitudes, 86, 207.
Ver televisión, 185.
VIH/SIDA, 116-118, 127.

Yo e identidad, 59-79.
——— Autoestima, 26, 64-68, 76, 78, 152, 155, 164, 177, 226.
——— Desarrollo del autoconcepto, 36, 60-64, 78.
——— Efectos de la acción social, 211, 215-216.
——— Efectos de la pubertad, 36.
——— Enfoques teóricos para el desarrollo de la identidad, 60-73, 79.
——— Identidad étnica, 16, 73-79.
——— Identidad “gay” y lesbiana, 118-121.
——— Papel de las relaciones íntimas, 114, 115-116.

© Ediciones Morata, S. L.